

Pesquisas e Práticas de Cuidado:

Desafios dos Mestrados
Profissionais em Psicologia



ORGANIZADORAS:

Silvia Virginia Coutinho Areosa
Silvana Regina Ampessan Marcon
Mônica Ramos Daltro
Luana Carramillo Going

 Pedro & João
editores

**Pesquisas & Práticas de Cuidado:
Desafios dos Mestrados Profissionais
em Psicologia**

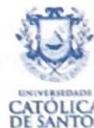
REVISÃO CEGA ENTRE PARES

COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Alice Maggi
Dra. Ana Maria Paim Camardelo
Dra. Anna Amelia de Faria
Dra. Betina Hillesheim
Dr. Carlos Alberto Ferreira Danon
Dra. Claudia Alquati Bisol
Dra. Cristiane Davina Redin Freitas
Dr. Gustavo M. Siquara
Dr. Hélio Alves
Dra. Isabella Queiroz
Dr. João Ignacio Pires Lucas
Dra. Karine Vanessa Perez
Dra. Leda Lessa
Dra. Leni Dias Weigelt
Dra. Leticia Lorenzoni Lasta
Dra. Liane Malmann Kipper
Dra. Magda Macedo Madalozzo
Dr. Marcus Vinicius Castro Witczak
Dra. Maria Constança V. Cajado
Dra. Marilda Castelar
Dra. Martha Moreira Castro
Dra. Milena Lisboa
Dra. Milena Pereira Pondé
Dra. Miria Benincasa Gomes
Dra. Raquel Furtado Conte
Dra. Suzane Bandeira de Magalhães
Dra. Tania Maria Cemin
Dra. Thalita Lacerda Nobre
Dra. Vera Elenei da Costa Somavilla
Dra. Verônica Bohm

Silvia Virginia Coutinho Areosa
Silvana Regina Ampessan Marcon
Mônica Ramos Daltro
Luana Carramillo Going
(Organizadoras)

**Pesquisas & Práticas de Cuidado:
Desafios dos Mestrados Profissionais
em Psicologia**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Silvia Virginia Coutinho Areosa; Silvana Regina Ampessan Marcon; Mônica Ramos Daltro; Luana Carramillo Going; [Orgs.]

Pesquisas & Práticas de Cuidado: Desafios dos Mestrados Profissionais em Psicologia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 160p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1053-7 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526510537

1. Práticas profissionais. 2. Cuidados. 3. Mestrado profissional. 4. Psicologia. I. Título.

CDD – 150/370

Capa: Eli Daltro com finalização de Ricardo Cassaro

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Carlos Turati

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Todos os textos foram avaliados entre pares.

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. MESTRADOS PROFISSIONAIS EM PSICOLOGIA: ANCORAMENTOS HISTÓRICOS	15
Mônica Ramos Daltro Sílvia Virginia Coutinho Areosa	
2. AFETO E APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	31
Maria Elisa Rolo Chaleta	
3. DOCUMENTÁRIO "ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE NA REDE DE CUIDADO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA"	67
Morgana Pappen Guilherme Mocelin Mariana Portela de Assis Camila Dubow Edna Linhares Garcia Suzane Beatriz Frantz Krug	
4. FORMAÇÃO PROFISSIONAL: PRÁTICAS INCLUSIVAS E COLABORATIVAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)	77
Neide Maria Santos Luana Carramillo Going	
5. INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO SONO EM ADOLESCENTES	93
Cintia Aparecida Pereira dos Santos Jerto Cardoso da Silva	

2. AFETO E APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR¹

Maria Elisa Rolo Chaleta

INTRODUÇÃO

Nos estudos iniciais que realizamos, identificamos uma forte presença do componente afetivo nas descrições dos estudantes acerca das suas experiências de aprendizagem. Com alguma frequência, quando os questionávamos sobre o que *pensavam* acerca de determinado aspecto relativo à sua aprendizagem, obtínhamos como início de resposta “*eu sinto que...*”. As entrevistas realizadas a estudantes de primeiro e último ano de vários cursos acerca das emoções/sentimentos que experienciavam ‘enquanto estudavam’ permitiram a identificação de dois tipos contrastantes: emoções/sentimentos positivos (satisfação/prazer, curiosidade e motivação associados à ideia de realização pessoal) e emoções/sentimentos negativos (desespero/desânimo, impotência/frustração, angústia/ansiedade, insegurança/falta de confiança em si próprio e medo de falhar associados a estresse/fadiga). Os sentimentos/emoções negativos foram mais referidos pelos estudantes do primeiro ano e os *sentimentos/emoções positivos* mais referidos pelos estudantes do quarto ano dos cursos. Por norma, as emoções e os sentimentos positivos surgiam associados ao gosto pela matéria em estudo e à possibilidade da sua compreensão e as emoções e os sentimentos negativos associados a não gostar da matéria e a dificuldades de compreensão, pelo que encontramos, frequentemente, no mesmo estudante, referências positivas e negativas (Chaleta, 2003). Verificamos também que os estudantes do primeiro ano revelavam

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265105373166>

menos habilidades de controle e gestão (regulação) das suas emoções e sentimentos, dados consonantes com os identificados na investigação realizada ao nível das abordagens à aprendizagem em que verificamos, no primeiro ano, uma presença acentuada de medo de falhar associado a uma orientação superficial à aprendizagem.

A percepção de que algo mais abrangente do que a motivação em termos do componente afetivo estaria presente nas experiências de aprendizagem conduziu-nos aos estudos realizados por Pekrun (2006, 2009) no campo das emoções académicas e ao modelo metacognitivo e afetivo da aprendizagem autorregulada (MASRL) de Efklides (2006, 2011). Na investigação que realizamos (Chaleta; Grácio; Efklides, 2011) concentramo-nos principalmente no componente afetivo, tentando identificar as emoções e os sentimentos dos alunos quando estes descreviam as suas experiências de aprendizagem e, assim, mapear as emoções e os sentimentos experienciados por estudantes do ensino superior em situações de aprendizagem em geral e em situações de aprendizagem específicas (na sala de aula) explorando, em ambos os casos, as situações em que os estudantes consideravam ser fácil ou difícil aprender e quando gostavam ou não do que estava previsto aprender. Os resultados obtidos a partir de quarenta entrevistas de profundidade mostraram-nos que as experiências de aprendizagem em geral eram descritas pelos estudantes como integrando: i) emoções/sentimentos positivos como alegria e orgulho relacionados com gostar (liberdade de aprender) e motivação (vontade), traduzidos numa sensação geral de bem-estar; e ii) emoções/sentimentos negativos, em particular, tédio/aborrecimento, frustração, ansiedade e medo/insegurança que surgiam relacionados com não gostar (sacrifício), falta de motivação (falta de vontade) e com forte presença de desconforto ou mal-estar. Quanto à possibilidade de regulação emocional, alguns estudantes referiam em algumas situações essa possibilidade mediante focalização da atenção, associada ao sentido do dever, mas essa controlabilidade estaria dependente das circunstâncias e do estado emocional,

enquanto outros referiam dificuldade ou mesmo impossibilidade de controle quando não gostavam ou quando o sentimento de dificuldade era muito acentuado. O sentimento de dificuldade relacionava-se, em particular, com dificuldade em aprender, ausência de gosto, ausência de vontade de estudar, sentimentos negativos (tédio, frustração, ansiedade e medo) e falta de suporte social/ajuda com impacto no rendimento acadêmico. Os sentimentos de facilidade relacionam-se com a facilidade em compreender, gosto, sentimentos positivos (alegria e orgulho), maior atividade de estudo e resultados positivos ao nível da avaliação.

... A dimensão “gostar” ou “não gostar” remetia, no discurso dos estudantes, para aspectos como os conteúdos, o professor, o ambiente da sala de aula e a própria implicação do aluno na aprendizagem, e não gostar teria influência na qualidade da aprendizagem e em menor rendimento acadêmico. A análise dos resultados relativos a situações específicas de aprendizagem (na sala de aula) mostrou que os aspectos que se podiam constituir como facilitadores ou entraves nas experiências de aprendizagem envolviam, em particular, dois componentes, o ensino (e o professor) e a aprendizagem pelo aluno. No que se refere aos fatores que facilitam a aprendizagem, encontramos em relação ao ensino aspectos que colocavam em evidência o componente relacional (a relação com o professor), a competência do professor, o ambiente da sala de aula (silêncio) e a natureza das unidades curriculares.

... Os aspectos referentes ao aluno também envolviam o componente relacional (relação com os colegas) e o gosto pelo curso/conteúdos. Nos entraves relativos ao ensino, assumiam relevância as turmas numerosas, inadequadas metodologias de ensino, carga de trabalho excessiva e o professor (nível de conhecimentos, qualidade da explicação e atitude). Os entraves relativos ao próprio aluno prendiam-se com as atitudes e comportamentos (gestão do tempo, falta de assiduidade, ênfase em atividades de lazer, esforço/empenho e ausência de respeito nas aulas) e sentimentos negativos (frustração, impaciência, pressão/estresse e falta de interesse/gosto).

De um modo geral, os dados indicaram a presença simultânea e a estreita relação entre fatores cognitivos e afetivos nas experiências de aprendizagem descritas pelos estudantes, dado que estes se confrontam com uma multiplicidade de eventos suscitadores de respostas emocionais que podem afetar positiva ou negativamente a sua aprendizagem e o seu desempenho acadêmico (Chaleta; Grácio; Efklides, 2011). Esta linha de investigação está-nos a conduzir para uma análise profunda dos conceitos de emoção e de sentimento e, também, ao confronto entre os modelos de Pekrun (centrado nas emoções académicas) e de Efklides que adota o conceito de sentimentos académicos. Considerando a proposta de Damásio (2010) de que o sentimento envolve a tomada de consciência da presença de uma emoção, a clarificação é fundamental para perceber o papel das emoções discretas e para estabelecer os princípios da regulação emocional em contexto académico, tanto pela importância que têm para o desempenho dos estudantes, como pelo contributo para os professores que podem passar a compreender os fatores que influenciam as emoções dos seus alunos, dentro e fora das salas de aula, incluindo fatores que facilitam ou restringem a regulação dessas emoções.

AFETIVIDADE: EMOÇÕES E SENTIMENTOS

Quando falamos de afetividade, falamos de um domínio complexo, abrangente e subjetivo, pensado por diversos teóricos ao longo do tempo, com pontos de vista diferentes embora complementares em alguns aspectos. A literatura mostra-nos uma multiplicidade de teorias e modelos explicativos e, talvez por isso, ainda não esteja estabelecida uma teoria das emoções universalmente aceite pelos investigadores. Assim, a afetividade constitui-se como um fenómeno de difícil conceitualização, uma vez que é composto por múltiplos elementos que comportam diferentes e variadas formas de entender as emoções e os sentimentos.

Recuando à Grécia antiga, vemos que Aristóteles considerou as emoções como manifestações da alma, constituindo a sua fração

não racional, dado ser um produto de manifestação psicofísica que interfere nos juízos dos indivíduos, sendo vista como uma faceta importante da existência relacionada com os estados de dor e prazer (Goleman, 1997; 2001). Descartes, pelo contrário, apresentava uma clara dicotomia entre mente e emoção. Concebia a mente, o cérebro e o corpo como entidades separadas, pelo que a alma (razão pura) seria independente do corpo e das emoções (Damásio, 1996). Darwin (1872/2007) marcou a transição da concepção de emoção como algo relacionado com a alma para uma visão da emoção como tendo essencialmente um cariz biológico. A emoção consistiria num produto da evolução (herança evolutiva), sendo inata, biológica e não adquirida, correspondendo a movimentos expressivos típicos com expressão universal e função adaptativa. Hume considerava que existiam emoções específicas de aprovação e desaprovação, suscitadas pela contemplação de determinados objetos e dirigida para esses objetos (Conte, 2006). James considerava a emoção como resultante da sensação e, também, da percepção das reações e transformações corporais do indivíduo (reconhecimento das alterações fisiológicas) face a um estímulo, acentuando os processos fisiológicos como uma característica central da emoção (Goleman, 1997, 2001).

Freud (1996a, 1996b) define o afeto de formas e sentidos variados e distintos, considerando-o como emoções e sentimentos, energia ou excitação e processo de dispêndio de energia que se relaciona com o corpo e as pulsões. Dessa forma, associa a emoção à energia (refluxo motor determinado por descargas de energia que acontecem no aparelho psíquico do indivíduo), considerando o afeto como um estado subjetivo complexo que inclui, primeiramente, determinadas descargas motoras e de excitação sensorial e, após isso, sentimentos de dois tipos, ou seja, percepções das ações motoras que aconteceram e sensações diretas de prazer e desprazer.

Frijda (1998) descreve a emoção como resposta a acontecimentos importantes para o sujeito, com prontidão para a ação e existência de interesse, estrutura de significado situacional, realidade aparente e tendência para a moderação ou inibição da

resposta. Numa revisão posterior, Frijda (1994) considera que a emoção se encontra alicerçada nas particularidades do sujeito (principalmente na sua história pessoal e interação com o ambiente), sendo caracterizada como um estado mental intencional que comporta uma função sinalizadora, direcionada para um objeto e propensa para a ação, sendo necessária a existência de um objeto intencional que determine se um dado acontecimento é favorável ou não.

Damásio (1996, 2010, 2017) retoma a teoria da emoção de William James e propõe uma abordagem neuropsicológica integrativa das emoções e da razão (resultante da fusão da investigação da neurobiologia com a investigação em psicologia). Introduz a hipótese do marcador somático ou mecanismo cujo processo emocional pode guiar (ou influenciar) o comportamento, principalmente a tomada de decisão, sugerindo que o *déficit* no comportamento emocional causa a dificuldade em tomar decisões racionais, ou seja, a razão, por si só, não sabe quando começar ou parar a avaliação de custos e benefícios na tomada de decisão. As emoções constituem-se, assim, como instrumentos de avaliação sobre as situações e o meio, funcionando como ferramentas adaptativas e são elas que, em interação com processos cognitivos, assumem um maior peso na nossa capacidade de tomar decisões (Damásio, 2010). Neste contexto, a emoção é descrita como a fusão de um processo mental avaliativo, simples ou complexo, com respostas dispositivas orientadas majoritariamente para o corpo (que determinam o estado emocional) e também dirigidas ao cérebro, ocasionando alterações mentais adicionais. Os sentimentos seriam, assim, a experiência das mudanças associadas às imagens mentais de uma dada situação, pelo que a emoção se encontraria intimamente associada à memória, ou seja, ao contexto em que é adquirida na experiência individual. Damásio (2010) classifica as emoções como primárias (inatas, evolutivas e comuns a todos, uma vez que envolvem disposições inatas para responder a determinadas classes de estímulos controladas pelo sistema límbico) e secundárias (sociais, resultantes de aprendizagem que envolve categorização de

representações de estímulos, avaliadas como boas ou más e que têm as estruturas do córtex cerebral como substrato neural), sendo que o sentimento surge associado a essas emoções. Sentimento e emoção distinguem-se. Damásio (2013) considera que o termo sentimento deve ser usado para a experiência mental da emoção, enquanto utiliza o termo emoção para o conjunto de reações orgânicas aos estímulos externos, observáveis na sua maioria. Todas as emoções suscitam sentimentos, mas nem todos os sentimentos são originados por emoções. Os sentimentos causados pelas emoções são chamados de 'sentimentos de emoções' e os sentimentos que não são gerados pelas emoções são designados de 'sentimentos de fundo', originados em estados corporais e não emocionais (conscientes e mais frequentes). Assim, o sentimento comporta dois estados, um que pode ser representado inconscientemente e o outro que é consciente, portanto, percebido pela pessoa (Damásio, 2010). Em Damásio encontramos, de forma detalhada, a relação entre afeto e cognição, mas não é totalmente esclarecida a questão da precedência.

Le Doux (1996, 2007) considera que a emoção se constitui como função biológica do sistema nervoso e cada emoção está conectada a uma rede cerebral distinta. Assim, as emoções emergem como fios que interligam a vida mental, definindo quem somos 'nós para nós' e 'nós para os outros', bem como o rumo de cada ação. Considera os sentimentos como emoções conscientes, ou, em outras palavras, consistem na consciencialização da emoção e para que o sentimento ocorra é necessária a presença de três componentes processuais provocados pela emoção: a representação do estímulo emocional, a recuperação de significados relacionados com esse estímulo e a percepção consciente de estados corporais. Le Doux (1996) descobriu que as áreas corticais desempenham um papel indispensável no estabelecimento de respostas emocionais e para que um sistema gere diferentes respostas afetivas a diferentes estímulos deve ser capaz de diferenciar os estímulos. Embora as vias subcorticais possam ser suficientes para discriminar estímulos perceptivos isolados e claramente diferentes, é improvável que estímulos mais

complexos e com múltiplas características possam ser diferenciados nesse nível. Em vez disso, é necessário um processamento cognitivo substancial para diferenciar estímulos complexos. Portanto, no seu entender, faz sentido que os processos cognitivos precedam as reações afetivas automáticas evocadas em situações em que os estímulos são complexos.

Papalia, Olds e Feldman (2006) descrevem a emoção como reações subjetivas a experiências, agregadas às alterações fisiológicas e a comportamentos flexíveis e modificáveis. Gray e Watson (2001) propõem uma outra diferenciação baseada na separação entre emoções e sentimentos e entre humor e temperamento. Consideram que os aspectos que distinguem esses afetos são a duração, o objeto e o estado, uma vez que a emoção é um estado de curta duração (segundos) dirigida a um objeto específico, enquanto o humor é um estado de longa duração (varia entre minutos e dias) que não é dirigido a um objeto específico. Reeve (2006) considera que as emoções têm um caráter multidimensional: i) são reações biológicas (respostas mobilizadoras de energias que preparam o corpo para se adaptar a diferentes situações); ii) envolvem sentimentos subjetivos que nos fazem sentir de determinado modo; iii) são fenômenos sociais expressivos; e iv) agentes com um propósito. Nenhuma destas dimensões em separado (biológica, subjetiva, social ou propositiva) define adequadamente a emoção, pois cada uma delas gera ênfase num aspecto distinto. Assim, a emoção é um constructo psicológico que une e coordena esses quatro aspectos, um padrão sincronizado com o objetivo de nos preparar para a adaptação às circunstâncias com êxito, funcionando como um tipo de motivo, pois elas dão energia ao comportamento ao mesmo tempo que o dirigem.

Para Mahoney e Almeida (2005) a afetividade inclui sensações de prazer/desprazer ou, de outra forma, tonalidades agradáveis/desagradáveis e engloba tanto as emoções como os sentimentos. Distinguem emoção e sentimento considerando que a emoção tem um começo preciso, corresponde a um objeto específico e tem uma duração relativamente breve com predomínio da ativação fisiológica, enquanto os sentimentos não implicam

reações instantâneas e diretas, pois correspondem à expressão representacional da emoção, sendo manifestações mais evoluídas que aparecem de forma mais tardia.

Em síntese, podemos identificar na literatura três componentes que, de uma maneira relativamente consensual, são considerados como essenciais para definir o que é a emoção (embora nem todos os investigadores concordem com a necessidade da presença simultânea dos três para a sua ocorrência). O primeiro componente refere-se à presença de reações ou alterações fisiológicas, geralmente padronizadas, que podem incluir alterações no sistema nervoso autônomo (como o aumento da frequência cardíaca, pressão arterial e condutância epitelial), na atividade cerebral e/ou nas segregações hormonais. O segundo componente diz respeito a um conjunto de variáveis, nomeadas como 'tendências para a ação', que provocam reações como ataque, evitamento, aproximação ou afastamento. O terceiro reporta-se à experiência subjetiva da emoção (Dias; Cruz; Fonseca, 2008).

As emoções fazem parte da regulação homeostática por se tratar de adaptações que integram os mecanismos pelos quais os organismos regulam a vida mediante reação específica a uma situação ou na regulação do estado interno do indivíduo (Santos, 2007). Fonseca (2016) considera que as emoções fazem parte da evolução da espécie humana e são uma premissa psicofisiológica e psicomotora da vida afetiva com função adaptativa porque preparam, predispoem e orientam comportamentos para experiências positivas ou negativas. Quanto à valência, existem emoções positivas e negativas e ambas variam em intensidade, duração e especificidade situacional (Bzuneck, 2018).

Para Adolphs (2017), as emoções são estados funcionais cerebrais e psicológicos, implementados na atividade de sistemas neurais que regulam comportamentos complexos. Sentir determinada emoção não é o mesmo que experimentá-la de forma consciente, tampouco saber ou conhecer sobre tal. É tão importante sentir a emoção como conhecê-la e expressá-la. Assim, os estados funcionais da emoção podem causar experiências conscientes, que são os sentimentos, e os

seus efeitos sobre as memórias contribuem para o próprio conhecimento acerca das emoções. Portanto, os estados emocionais, as experiências emocionais conscientes e os conceitos emocionais possuem interações causais e partilham, provavelmente, substratos neurais, apresentando-se interligados entre si.

Segundo Tyng *et al.* (2017), as emoções apresentam um conjunto complexo de interações entre variáveis subjetivas e objetivas mediadas por sistemas neurais e hormonais que podem originar experiências afetivas de valência emocional (prazer-desprazer), excitação emocional (ativação alta-baixa), gerar processos cognitivos e ativar modificações psicológicas e fisiológicas genéricas às condições de excitação e, por último, motivar comportamento, muitas vezes, expressivo, adaptativo e direcionado para objetivos. Assim, os sistemas emocionais primários guiam os processos de aprendizagem através da mediação de circuitos emocionais, que incluem os gânglios da base (amígdala, tálamo e estriado dorsal) e o lobo temporal médio. Já os processos secundários de aprendizagem e memória analisam e regulam os sentimentos emocionais em relação aos eventos ambientais.

Podemos considerar que a dicotomia entre emoção e cognição está ultrapassada atualmente. As estruturas do encéfalo (área pré-frontal) ligadas à aprendizagem estão relacionadas com os estados emocionais (majoritariamente no sistema límbico). Essas duas áreas cerebrais trabalham concomitantemente. O sistema límbico engloba estruturas nervosas extremamente importantes para a memória e para a aprendizagem, como a amígdala, o hipocampo, hipotálamo, a ínsula, o córtex cingulado, entre outros (Fonseca, 2016). Ao considerar a abordagem integrativa da emoção e da razão, Damásio (1996) analisa a existência de uma relação intrínseca entre as áreas cerebrais responsáveis pelos processos cognitivos (raciocínio, memória, atenção e tomada de decisão) e as emoções. Considera ainda que a influência das emoções sobre a razão é maior do que a da razão sobre as emoções, não havendo dúvida de que as funções emocionais estão estreitamente conectadas com as funções cognitivas.

Immordino-Yang e Damásio (2007) referem que a emoção é uma forma básica de tomada de decisão, um repertório de conhecimentos e ações que permitem às pessoas responder apropriadamente em diferentes situações. Quanto mais avançada a cognição se torna, mais o raciocínio de alto nível apoia a personalização dessas respostas, tanto no pensamento como na ação. Com a educação e o desenvolvimento, as particularidades das condições às quais as pessoas respondem e os modos de resposta à sua disposição vão-se tornando cada vez mais diferenciados, refinando as suas opções comportamentais e cognitivas. Assim, pode-se argumentar que o objetivo principal da educação é cultivar a construção de repertórios de estratégias e opções cognitivas e comportamentais que ajudem a reconhecer da melhor forma a complexidade das situações e a responder de forma cada vez mais flexível, sofisticada e criativa. É a partir destes processos de reconhecimento e das respostas que se forma a interface entre cognição e emoção onde pode estar a origem da criatividade, da moralidade e do pensamento ético que são exclusivas do humano. É indiscutível que as emoções têm funções importantes em diversos campos da vida humana, no entanto, nem sempre revelam um cariz tão funcional quanto seria desejável, emergindo, assim, a necessidade de regulação sobretudo quando essas estão em desacordo com os propósitos ou se encontram desajustadas do contexto social (Mikolajczak; Desseilles, 2012).

EMOÇÕES E SENTIMENTOS ACADÊMICOS

O conceito de 'emoções académicas' surge na investigação científica na década de 90 do século XX a partir da pesquisa de Pekrun sobre a motivação e a ansiedade dos alunos face aos exames académicos (Pekrun *et al.*, 2004). Desses estudos e da integração dos resultados da investigação realizada por Perry (1991) e Perry e Magnusson (1989) sobre o controle e a motivação académica, emerge um modelo explicativo para compreender os efeitos das emoções na aprendizagem, mediados por mecanismos cognitivos e

motivacionais e a sua respectiva regulação (Pekrun, 1992a, 1992b, 2000; Pekrun; Goetz; Tiz; Perry, 2002).

A ansiedade relacionada com os exames continuou a atrair o interesse de muitos investigadores, mas outras emoções relacionadas com a realização acadêmica foram negligenciadas, existindo, atualmente, maior interesse no seu estudo, em particular a partir da teoria de controle-valor de Pekrun (Bernardo; Ouano; Salanga, 2009). Considera-se que os estudantes não experienciam, necessariamente, toda a gama de emoções humanas nas suas experiências de aprendizagem, pelo que o leque das emoções académicas identificadas é menor do que o das emoções gerais, devendo ser consideradas como emoções complementares e não apenas um mero subconjunto das emoções gerais (Pekrun; Goetz; Tiz; Perry, 2002).

As emoções académicas e as emoções gerais têm os mesmos limites conceituais, uma vez que a grande maioria das emoções académicas, identificadas na teoria de controle-valor de Pekrun (Goetz *et al.*, 2006), se encontra na categoria dos afetos gerais (como a raiva, a ansiedade, o prazer, o orgulho e a vergonha). Por outro lado, ainda existem algumas limitações em termos do conhecimento produzido no campo das emoções académicas, uma vez que ainda estão por determinar os seus antecedentes e a sua ocorrência em áreas académicas específicas. A identificação dos antecedentes causais e dos mediadores cognitivos das emoções académicas permitirá construir um quadro mais completo dos problemas emocionais específicos dos alunos e, também, desenhar respostas mais eficazes ao nível da aprendizagem e do bem-estar psicológico em contexto académico (Goetz *et al.*, 2016). A investigação tem mostrado maior facilidade na classificação das emoções académicas em contextos em que existe especificidade de domínio (por exemplo, português vs. matemática) do que em situações relacionadas com a classificação mais geral das emoções (por exemplo, prazer vs. ansiedade). Em termos gerais, a investigação sobre as emoções académicas e a forma como

estudantes lidam com elas em diferentes situações permanecem escassas (Asikainen; Hailikari; Mattsson, 2018).

No quadro da pesquisa educacional o estudo das emoções e dos sentimentos associados ao processo de aprendizagem foram negligenciados durante muito tempo, com exceção para a ansiedade em situação de testes ou exames que surge na literatura desde a década de 1930 e da investigação sobre os antecedentes atribucionais das emoções relacionadas com sucesso e fracasso. Apenas no final da década de 1990 se inicia na Europa e nos Estados Unidos a investigação sobre as múltiplas dimensões das emoções, a forma como se desenvolvem e a importância funcional que revelam na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes (Pekrun, 2005). Como em sua maioria os estudos foram produzidos em níveis de ensino anteriores, observa-se, ainda, uma grande lacuna no contexto da investigação na área das emoções e sentimentos nas experiências de aprendizagem nos contextos de educação superior.

No ensino superior o foco incidiu, essencialmente, na vertente cognitiva, isto é, na aprendizagem como conhecimento de fatos, no raciocínio lógico, na análise crítica, na capacidade de resolver problemas, sendo esses considerados os indicadores mais decisivos do sucesso acadêmico. Porém, essa abordagem revelou-se insuficiente, uma vez que a aprendizagem do estudante não acontece num domínio puramente racional dissociado da emoção (Immordino-Yang; Damásio, 2007) e os resultados da aprendizagem dependem, também, do estado emocional do estudante e das suas relações interpessoais (Zabalza, 2004).

Na universidade os estudantes experimentam diversas e diferentes emoções no contexto acadêmico. Uns gostam de aprender novos assuntos, alguns sentem-se orgulhosos das suas realizações académicas, outros há que se sentem entediados com as suas tarefas e outros que se sentem envergonhados pelos seus fracassos (King; Gaerlan, 2014). Os alunos vivenciam em ambiente académico, com frequência, diversas emoções (positivas e negativas) como excitação ao estudar, orgulho pelas suas

realizações acadêmicas, surpresa ao descobrir uma nova solução, aborrecimento/tédio durante as aulas, ansiedade, medo, preocupação e/ou nervosismo durante os exames, alegria ou vergonha face aos resultados de avaliação, entre outros (Pekrun, 2014). Neste sentido, as emoções acadêmicas são experienciadas numa ampla e variada gama de ambientes acadêmicos e estão diretamente relacionadas com as atividades como estudar e aprender (Ainley; Corrigan; Richardson 2005; Asikainen; Hailikari; Mattsson, 2018; Goetz *et al.* 2007; Govaerts; Grégoire, 2008), podendo ocorrer em variados ambientes de aprendizagem (presencial ou virtual), seja numa escola, numa universidade ou até mesmo num centro de formação.

Segundo Ahmed *et al.* (2010) e Tyng *et al.* (2017), as experiências emocionais são omnipresentes por natureza, sendo importantes e críticas em espaços acadêmicos, uma vez que a emoção modula todos os aspectos da cognição. As emoções acadêmicas podem estimular ou inibir o processo de aprendizagem dos alunos devido à influência expressiva que têm sobre a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio e a resolução de problemas, sendo ainda relevantes na codificação e recuperação de informação e ao nível da curiosidade e da criatividade como componentes da aprendizagem (Chiang; Liu, 2014).

As emoções acadêmicas têm influência sobre a cognição, a motivação, a autorregulação, o envolvimento dos estudantes na aprendizagem e, conseqüentemente, na sua realização acadêmica (Pekrun *et al.*, 2002; Pekrun *et al.*, 2011). As emoções acadêmicas como prazer, esperança, orgulho, ansiedade, vergonha, desespero e tédio têm um significativo impacto na aprendizagem, na motivação, na memória, no desempenho e, também, na saúde física e psicológica de um modo geral. Podem ainda influenciar o bem-estar, a qualidade da aprendizagem, a realização acadêmica e a interação social na sala de aula (Goetz *et al.*, 2006; Goetz *et al.*, 2012).

Em termos acadêmicos, as emoções denominadas por Pekrun (2006) de emoções acadêmicas ou de realização são experiências emocionais que envolvem competências pessoais diretamente

relacionadas com as atividades ou resultados da aprendizagem e com os contextos acadêmicos como a sala de aula ou a realização de provas de avaliação (Goetz; Preckel; Pekrun; Hall, 2007), podendo variar ao longo do percurso acadêmico (Daniel *et al.*, 2008). Assim, as emoções podem corresponder ao prazer sentido pela obtenção de uma nota alta num exame, ao tédio experimentado numa sala de aula ou à frustração e raiva sentidas ao lidar com uma tarefa percebida como difícil (Pekrun, 2006; Pekrun *et al.*, 2010).

Tanto a emoção relacionada com a atividade como a relacionada com os resultados podem ser agrupadas de acordo com a sua valência (positiva *versus* negativa; prazerosa *versus* desprazerosa). A investigação realizada por Pekrun, Goetz, Titz e Perry (2002) encontrou como mais referidas quatro tipos de emoções: emoções positivas ativantes (satisfação, esperança e orgulho); ii) emoções negativas ativantes (raiva, ansiedade e vergonha); iii) emoções positivas desativantes (alívio); e iv) emoções negativas desativantes (desespero e aborrecimento). Neste estudo identificaram-se ainda as três situações em que majoritariamente são ativadas as emoções acadêmicas: durante as aulas, no estudo fora das aulas e nos momentos de realização de provas acadêmicas (Goetz; Pekrun; Hall; Haag, 2006; Goetz *et al.*, 2007; Zeidner, 2007).

As emoções de realização podem variar em intensidade e frequência e desencadeiam comportamentos de aproximação ou de evitamento das tarefas de aprendizagem, consoante facilitem ou dificultem essa mesma aprendizagem (Efklides, 2009; Goetz *et al.*, 2007; Zeidner, 2007). Podem ser conceitualizadas como episódios momentâneos que ocorrem numa determinada situação e num determinado tempo (como por exemplo a ansiedade experimentada antes de um exame) ou como habituais e recorrentes sendo experimentadas em relação a determinadas disciplinas, como por exemplo a matemática (Peixoto *et al.*, 2015).

A investigação permitiu identificar dois tipos de emoções de realização: i) emoções de atividade/mestria (prazer, tédio e raiva)

decorrentes da realização de atividades; e ii) emoções de resultado/desempenho, (esperança, orgulho, ansiedade, desânimo e vergonha) decorrentes dos resultados obtidos. Esses dois tipos de emoções de desempenho (foco na atividade ou no resultado) podem ser agrupadas de acordo com a sua valência positiva ou negativa. Caracterizam-se como positivas, por exemplo, o prazer, a esperança e o orgulho, e como negativas, o tédio, a raiva, a ansiedade, o desânimo e a vergonha (Pekrun, 2006, 2014, 2018; Pekrun *et al.*, 2007). Para além da valência (positiva ou negativa), as emoções envolvem um componente prospectivo/antecipatório quanto à expectativa de sucesso ou fracasso (esperança de sucesso ou ansiedade de insucesso/falha) e emoções retrospectivas (orgulho ou vergonha) relativas ao sucesso ou fracasso obtido (Pekrun, 2006; Pekrun *et al.*, 2010). Meinhardt e Pekrun (2003) realizaram um estudo sobre o efeito das emoções positivas e negativas nos processos cognitivos e os resultados obtidos demonstraram que os dois tipos podiam consumir recursos cognitivos, desviando e focalizando a atenção no objeto da emoção, o que implicava a redução de recursos necessários à resolução de tarefas.

As emoções influenciam também a motivação intrínseca dos alunos (interesse e curiosidade pela aprendizagem) e a motivação extrínseca (relacionada com a obtenção de resultados positivos ou notas elevadas). As emoções positivas ativantes como o prazer, a esperança e o orgulho influenciam ambos os tipos de motivação (intrínseca e extrínseca) e facilitam o uso de estratégias de aprendizagem mais flexíveis, afetando positivamente o desempenho acadêmico. Por outro lado, as emoções negativas desativantes, como o desespero e o tédio, reduzem a motivação e o esforço no processamento de informação, conduzindo a efeitos negativos no desempenho (Pekrun *et al.*, 2002). Emoções como a raiva, a ansiedade e a vergonha podem ter diferentes efeitos: tanto podem reduzir a motivação intrínseca como podem induzir uma forte motivação extrínseca aumentando o investimento e o esforço (Pekrun *et al.*, 2011), o que implica que os seus efeitos sobre a motivação não são necessariamente negativos, podendo funcionar

como emoções negativas ativantes da aprendizagem. Emoções desativantes como o alívio ou o tédio podem conduzir a um processamento de informação mais superficial ao invés de conduzir ao uso mais intensivo de estratégias de aprendizagem.

As emoções de realização afetam os processos cognitivos e motivacionais, assim como o bem-estar, a felicidade e a satisfação com a vida, podendo ter uma forte influência na aprendizagem e no desempenho ou rendimento escolar (Pekrun, 2006; Pekrun; Frenzel; Barchfeld; Perry, 2011). Pekrun (2014, 2016) afirma que as emoções são funcionalmente importantes nos ambientes acadêmicos, uma vez que podem ser adaptativas ou desadaptativas, conduzindo ao sucesso ou ao fracasso escolar. As emoções positivas como o prazer em aprender podem levar o aluno a alcançar metas e desafios estabelecidos e a ativar o pensamento criativo para a resolução de problemas (ou mesmo como proteção da saúde mediante aumento da resiliência). Por outro lado, as emoções desadaptativas como a ansiedade excessiva, a desesperança ou o tédio podem induzir comportamentos de evitação, fuga e desistência.

Linnenbrink-Garcia e Pekrun (2011) consideram relevante compreender o papel das emoções como a raiva, a frustração, tédio, a vergonha, o prazer, a esperança, a alegria e o orgulho (entre outras) em ambientes acadêmicos, em particular, como e por que emergem, como afetam o processamento cognitivo, de que forma moldam o envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem e quais as possibilidades dos estudantes *mobilizarem os recursos emocionais para facilitar esse envolvimento e a realização acadêmica*.

As emoções dirigem, conduzem e guiam a cognição (Cubukcu, 2013; Fonseca, 2016) e, tendo em vista a valência emocional, emoções positivas como alegria e entusiasmo são benéficas para os indivíduos e as emoções negativas como tristeza, raiva e frustração constituem-se como um provável inibidor de ações apropriadas, pois costumam durar mais tempo do que as emoções positivas (Beard; Humberstone; Clayton, 2014; Frijda, 1988). Para Damásio

(1996), a emoção é iniciadora do processo de aprendizagem, sendo fundamental e útil para que ela ocorra e os sentimentos, por sua vez, aprimoram a aprendizagem. Além disso, a emoção pode afetar alguns processos cognitivos como a tomada de decisão e indivíduos que possuem algum déficit na região cerebral responsável pelas emoções e pelos sentimentos, como o sistema límbico, costumam apresentar dificuldades de aprendizagem.

Goleman (1997, 2001) considera que as emoções funcionam como ferramentas que servem para aprimoramento da inteligência e, dessa forma, contribuem para a aprendizagem ao proporcionar estímulos à cognição. Por outro lado, acredita que os estudantes que possuem problemas emocionais têm maior dificuldade em aprender, pois, da mesma forma que a emoção é um propulsor e mecanismo de alavanca da aprendizagem, uma disfunção emocional (ou 'não estar bem emocionalmente') pode ser prejudicial para a aprendizagem. A inteligência emocional constitui, assim, um aspecto relevante, pois ser emocionalmente inteligente significa conhecer as próprias emoções, a sua intensidade, as suas causas, as suas consequências e as emoções dos outros (Butz *et al.*, 2016; Kollontai, 2015).

As emoções acadêmicas podem desempenhar um papel importante na avaliação e no desenvolvimento de práticas educativas e, conseqüentemente, nos resultados de aprendizagem (Goetz *et al.*, 2016). Importa, neste contexto, perceber como os alunos se sentem antes, durante ou depois de uma determinada atividade ou tarefa acadêmica, pois as emoções ocorrem em muitas situações para além dos exames (Zhou, 2016). Os métodos de ensino, o feedback e as tarefas de aprendizagem estão associados às emoções acadêmicas dos alunos (Chiang; Liu, 2014; Goetz *et al.*, 2013), o que significa que uma emoção acadêmica pode ser ativada ou desativada em função da forma como o conteúdo é transmitido pelo professor na sala de aula (como, por exemplo, o seu nível de compreensibilidade, ritmo e o uso de recursos audiovisuais).

A dimensão afetiva da aprendizagem foi também explorada no modelo metacognitivo e afetivo da aprendizagem

autorregulada (MASRL) de Efklides (2011), que coloca a ênfase na *pessoa* e não tanto sobre o comportamento ou sobre o contexto. A *pessoa* envolve características metacognitivas, cognitivas, motivacionais, afetivas e volitivas relativamente estáveis (traços) que se formaram em diferentes situações de aprendizagem e são estes recursos, relativamente estáveis da pessoa, que levam a decisões sobre o envolvimento numa tarefa. O nível *pessoa* associa a essas características componentes específicos como: i) as competências da pessoa (conhecimento, habilidades); ii) a forma de orientação para a concretização de objetivos, as expectativas e as crenças; iii) o autoconceito como representação da própria competência em vários domínios; iv) as atitudes, disposições comportamentais, emoções (ansiedade, interesse, medo, orgulho, vergonha) em relação à aprendizagem; v) a volição, na forma de percepção de controle; e vi) a metacognição na forma de conhecimento metacognitivo que capta a história da pessoa no percurso de aprendizagem, como o conhecimento de si mesmo e dos outros e das tarefas, metas e estratégias (Efklides, 2011).

As experiências de aprendizagem representam para os alunos situações de conquista ou fracasso, suscitando, para além do esforço ou investimento cognitivo, reações afetivas despoletadas num determinado contexto. A disponibilidade cognitiva para aprender ou para investir esforço cognitivo numa tarefa é possibilitada pelas experiências afetivas que funcionam como um regulador tanto cognitivo como afetivo, facilitando ou inibindo a gestão do processo de aprendizagem pelo estudante. Face a uma tarefa de aprendizagem, o estudante pode ser confrontado com obstáculos que podem interromper o processamento cognitivo. O que define fundamentalmente essas experiências metacognitivas é o seu caráter afetivo que dá acesso tanto ao circuito regulador cognitivo do comportamento como ao afetivo. As experiências metacognitivas são, assim, manifestações da monitorização *online* da cognição resultantes da interação entre a pessoa e a tarefa e compreendem sentimentos, julgamentos e conhecimento *online* específico sobre a tarefa (Efklides, 2001, 2006).

A investigação da possibilidade de regulação através do circuito cognitivo tem-se centrado nas habilidades metacognitivas e no conhecimento metacognitivo (declarativo e processual). O desenvolvimento do processamento cognitivo (mais ou menos eficaz) numa determinada tarefa resulta da experiência metacognitiva do indivíduo. Durante um esforço cognitivo ocorrem julgamentos, vivenciam-se sentimentos e/ou emoções e recorre-se ao conhecimento específico sobre a tarefa. São exemplos de julgamentos/estimativas a estimativa de esforço necessário para a realização da tarefa, a estimativa de tempo necessário e a estimativa da solução correta. O conhecimento *online* específico compreende as informações sobre a tarefa a ser executada (ideias/pensamentos conscientes úteis para saber como lidar com a tarefa) e procedimentos utilizados no passado em tarefas semelhantes passíveis de serem aplicados no presente. O conhecimento *online* específico é de natureza cognitiva e analítica, ao contrário dos sentimentos metacognitivos que compreendem, em simultâneo, um carácter cognitivo, mas também afetivo. O carácter afetivo das experiências metacognitivas pode ser explicado por circuitos de *feedback* (Carver, 2003; Carver; Scheier, 2011; Efklides, 2009) que avaliam o resultado do processamento cognitivo tendo em conta a discrepância quanto à meta estabelecida (maior distância entre a meta estabelecida e o resultado conduz a afeto negativo; maior a aproximação à meta conduz a afeto positivo ou satisfação).

Numa situação de aprendizagem os estudantes podem experienciar sentimentos relacionados com as características da tarefa (*sentimento de saber, sentimento de familiaridade e sentimento de dificuldade*) ou relacionados com o resultado do processamento (*sentimento de satisfação e sentimento de confiança*). Esses sentimentos são denominados de *sentimentos metacognitivos* (Efklides; Violet, 2005) porque estão presentes na cognição e resultam de uma função de monitorização que informa a pessoa acerca da necessidade de tomar decisões de controle ao invés de a conduzir à ação direta. Assim, os sentimentos metacognitivos funcionam como

sinalizadores que podem ser interpretados pelo estudante permitindo-lhe tomar decisões de controle (estratégias cognitivas e metacognitivas) ou decisões que determinem o início ou o evitamento da tarefa e, dessa forma, autorregular o seu processo de aprendizagem, tanto a curto como a longo-prazo. O *sentimento de dificuldade* que induz, por norma, a interrupção do processamento cognitivo está associado ao afeto negativo enquanto o sentimento de familiaridade se associa ao afeto positivo (Efklides; Petkaki, 2005). O *sentimento de confiança* está relacionado com o resultado do processamento, como o *sentimento de satisfação*, mas distingue-se deste, porque se baseia em informações da estimativa de solução correta. O *sentimento de dificuldade* está relacionado com a fluência do processamento, ou seja, a forma como a solução/resposta foi produzida, fluentemente ou com interrupções. A estimativa de solução correta é baseada em conhecimento metacognitivo e está associada ao afeto negativo (Efklides; Petkaki, 2005) que implica pensamento crítico e analítico (Brown, 1987, 2000; Kuhl, 2011). O *sentimento de confiança* é afetado pela estimativa de solução correta e pelo *sentimento de dificuldade*, enquanto o *sentimento de satisfação* está relacionado com o *sentimento de confiança*. Em pessoas com características de personalidade perfeccionistas, o resultado do processamento cognitivo, embora possa ser correto, é sempre discrepante da meta estabelecida.

Os sentimentos metacognitivos não são analíticos, geralmente são momentâneos, transitórios e podem passar despercebidos, mas quando são demasiado intensos o indivíduo toma consciência da sua presença, o que dá origem a processos conscientes analíticos, tendo implicações no processamento cognitivo, na necessidade de ação e de regulação do comportamento (Efklides, 2011, 2014). Assim, o aluno, a fim de dar sentido aos seus sentimentos metacognitivos, recorre ao seu conhecimento metacognitivo sobre pessoas e tarefas e/ou realiza atribuições causais sobre a sua fonte, sendo esta situação particularmente evidente no *sentimento de dificuldade*. Quando o aluno sente dificuldade, muitas vezes não consegue identificar facilmente a causa, emergindo dúvidas sobre

se esta é devido à falta de compreensão sobre a tarefa, falta de conhecimento declarativo/processual prévio, etc. Nesses casos, existe uma interrupção do processamento ou falta fluência no processamento, o que dá origem ao afeto desagradável/negativo traduzido em *sentimento de dificuldade* (Efklides, 2002; 2006; 2008; 2009). Tomar consciência desse sentimento conduz à necessidade de aumentar o esforço tendo em vista restabelecer o processamento, razão pela qual o sentimento de dificuldade e a estimativa de esforço se correlacionam tão significativamente. Em situações mais extremas o sentimento de dificuldade pode ser tão intenso que pode levar ao abandono da tarefa. Se a tarefa for familiar e o processamento for executado sem quaisquer problemas ou interrupções, a pessoa experiencia afeto positivo ou nenhum sentimento de dificuldade (Efklides; Petkaki, 2005).

As experiências metacognitivas fornecem dados que ativam as habilidades metacognitivas e que permitem controlar a ação e o comportamento. O *sentimento de dificuldade* pode ser atribuído, por exemplo, à complexidade da tarefa, à exigência ou à falta de competência pessoal para lidar com essa tarefa. Caso a atribuição causal corresponda à complexidade da tarefa, o estudante tende a procurar obter estratégias metacognitivas com o objetivo de prosseguir com o processamento. Assim, os sentimentos metacognitivos informam sobre a capacidade de a pessoa realizar com sucesso uma determinada tarefa. Metallidou e Efklides (2001) demonstraram que as experiências metacognitivas antevêm as atribuições causais feitas pelos alunos após a resolução de problemas, verificando que o sentimento de confiança conduziu a atribuições de capacidade/competência, enquanto o sentimento de dificuldade conduziu a atribuições relacionadas com falta de competência e com a dificuldade da tarefa. Efklides (2011) associa os sentimentos à metacognição por considerar que esses são resultantes de processos de monitorização que informam a pessoa sobre a necessidade de controlar decisões (mais do que conduzir à ação como acontece com as emoções). Os sentimentos metacognitivos possuem características específicas, nomeadamente na conexão com os *loops* regulatórios

cognitivo e afetivo (Efklides, 2006) e a sua função é informar a pessoa sobre as características do processamento cognitivo no decurso da experiência de aprendizagem (Efklides, 2008). Os sentimentos metacognitivos, tal como os julgamentos metacognitivos, são produtos de processos inferenciais não analíticos que informam a pessoa acerca das características do processamento cognitivo, do resultado do processamento, bem como do progresso que a pessoa está a fazer relativamente aos seus próprios objetivos (Efklides, 2008). Emergem, de um modo geral, quando existem condições que não permitem análises completas da situação, tais como a pressão de tempo ou falta de acesso à informação na memória ou sob condições de incerteza (Efklides, 2006).

O estudo das emoções e dos sentimentos académicos poderá agora contribuir para a compreensão do constructo de motivação em contexto académico (presença ou ausência). A motivação, nesse contexto, é considerada como um estado interior que dirige e instiga o comportamento de forma persistente e enérgica (Isaac; Behar-Horenstein, 2006), como um processo no qual o comportamento dirigido para os objetivos é instigado e mantido (Pintrich; Schunk, 2002), ou ainda, como qualquer fator interno que inicia (ativação), dirige (direção) e sustenta (manutenção ou persistência) uma determinada conduta até a consecução de um determinado objetivo (Barros de Oliveira, 2010). Importa então averiguar se *o estado interior, o processo ou qualquer fator interno* a que se referem os autores pode resultar do despoletar de emoções ou sentimentos desencadeados nas experiências de aprendizagem e compreender, também, em contexto de realização académica, o porquê de alguns estudantes completarem as tarefas apesar das acentuadas dificuldades enquanto outros desistem face ao menor obstáculo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo o bem-estar dos estudantes um dos objetivos da educação, também no ensino superior, nível em que se requer mais a autorregulação do que correção (esta mais presente em níveis

de ensino anteriores) é importante ter em conta o impacto das experiências metacognitivas (conscientes) para uma aprendizagem de sucesso.

Os sentimentos metacognitivos, assim como outras experiências metacognitivas (julgamentos e conhecimentos), influenciam e interferem com o autoconceito e a autoestima do aluno (incluindo crenças de autoeficácia). Com base no seu autoconceito o estudante constrói expectativas sobre a sua capacidade de lidar com as exigências de novas situações de aprendizagem, constrói a sua própria teoria de aprendizagem pessoal (baseada nas suas experiências metacognitivas anteriores, nos conhecimentos formados nas várias situações de aprendizagem e sobre os resultados das mesmas) e, a partir das dificuldades enfrentadas, elabora as atribuições causais para o sucesso e o fracasso que, ao longo do tempo, vão sendo interiorizadas. Ao mesmo tempo, vai construindo, também, representações sobre determinados domínios de aprendizagem (como a matemática) a partir de experiências de aprendizagem anteriores e que ficam guardadas na memória como o que sentiu, como pensou, como resolveu os problemas, se falhou ou obteve sucesso, etc. Essas vivências são principalmente afetivas e essas memórias afetivas guardadas são ativadas mediante uma nova tarefa quando esta requer decisões de controle. Por exemplo, um estudante baseado na sua experiência metacognitiva acredita que não possui competência num determinado domínio de aprendizagem (atribuição causal de competência) e quando se depara com uma tarefa que pertence a esse domínio, mesmo antes de iniciar o processamento da tarefa, vai experienciar afeto negativo e formar baixas expectativas de sucesso. Como consequência, a tendência é eventualmente evitar a tarefa ou procurar ajuda constantemente, tornando-se socialmente dependente e pouco autônomo, sendo incapaz de mobilizar o esforço necessário a que se associa bloqueio em termos de disponibilidade cognitiva e afetiva, o que dificulta a possibilidade de se autorregular metacognitivamente.

As causas do desempenho e do sucesso acadêmico, no processo de aprendizagem, em contexto do ensino superior, desempenham um papel decisivo nos objetivos, comportamentos e reações emocionais dos alunos para situações semelhantes no futuro, sendo as emoções influenciadas por essas causas e, com isso, causas distintas percebidas nos resultados acadêmicos produzem respostas emocionais diferentes nos estudantes, reações essas que possuem um efeito poderoso sobre como vão reagir na próxima vez que enfrentarem uma situação parecida.

REFERÊNCIAS

ADOLPHS, R. How should neuroscience study emotions? by distinguishing emotion states, concepts, and experiences. **Social Cognitive and Affective Neuroscience**, v. 12, n. 1, p. 24–31, 19 out. 2016.

AHMED, W. *et al.* Students daily emotions in the classroom: Intra-individual variability and appraisal correlates. **British journal of Educational Psychology**, v. 80, p. 583–597, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709910x498544>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20438661/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

AINLEY, M.; CORRIGAN, M.; RICHARDSON, N. Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. **Learning and Instruction**, v. 15, n. 5, p. 433–447, out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.011>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475205000526?via%3Dihub>. Acesso em: 11 nov. 2023

ASIKAINEN, H.; HAILIKARI, T.; MATTSSON, M. The interplay between academic emotions, psychological flexibility and self-regulation as predictors of academic achievement. **Journal of Further and Higher Education**, v. 42, n. 4, p. 439–453, 28 fev. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1281889>. Disponível

em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0309877X.2017.1281889>. Acesso em 11 nov. 2023.

BEARD, C.; HUMBERSTONE, B.; CLAYTON, B. Positive emotions: passionate scholarship and student transformation. **Teaching in Higher Education**, v. 19, n. 6, p. 630–643, 27 mar. 2014. DOI:10.1080/13562517.2014.901950. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562517.2014.901950>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BERNARDO, A. B. I.; OUANO, J. A.; SALANGA, M. G. C. What is an academic emotion? Insights from Filipino bilingual students' emotion words associated with learning. **Psychological Studies**, v. 54, n. 1, p. 28–37, mar. 2009.

BROWN, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: Weinert, F. E.; Kluwe, R. H. (org.), **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 65-116.

BROWN, R. B. Contemplating the emotional component of learning: The emotions and feelings involved when undertaking an MBA. **Management Learning**, v. 31, n. 3, p. 275–293, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350507600313001>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1350507600313001>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BUTZ, N. T. *et al.* The Impact of Emotions on Student Achievement in Synchronous Hybrid Business and Public Administration Programs: A Longitudinal Test of Control-Value Theory. **Decision Sciences Journal of Innovative Education**, v. 14, n. 4, p. 441–474, out. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/dsji.12110>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/dsji.12110>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BZUNECK, J. A. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 4, p. 1059–1075, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i4.8650251. Disponível em: <https://period>

icos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650251.

Acesso em: 11 nov. 2023

CARVER, C. Pleasure as a sign you can attend to something else: Placing positive feelings within a general model of affect. **Cognition and Emotion**, v. 17, n. 2, p. 241–261, jan. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/02699930302294>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2003-01343-005>. Acesso em: 11 nov. 2023.

CARVER, C. S.; SCHEIER, M. F. Self-regulation of action and affect. In: Vohs, K. D.; Baumeister, R. F. (org.). **Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications**. New York: Guilford, 2011. p. 3-21.

CHALETA, E. **Abordagens ao estudo e estratégias de aprendizagem no ensino superior**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade de Évora, Évora, 2003.

CHALETA, E.; GRÁCIO, L.; EFKLIDES, A. Sentimentos experienciados pelos estudantes do ensino superior em situações de aprendizagem. **Educação-Temas e Problemas**, v. 9, p. 19–32, 2001.

CHIANG, W.-W.; LIU, C.-J. Scale of Academic Emotion in Science Education: Development and Validation. **International Journal of Science Education**, v. 36, n. 6, p. 908–928, 21 ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.830233>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500693.2013.830233>. Acesso em: 11 nov. 2023.

CUBUKCU, F. The Significance of Teachers' Academic Emotions. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 70, p. 649–653, jan. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.105>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813001067>. Acesso em: 11 nov. 2023.

DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas – a vida, os sentimentos e as culturas humanas**. Lisboa: Temas e debates, 2017.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes – emoção, razão e cérebro humano**. Mem Martins: Europa-América, 1996.

DAMÁSIO, A. **O Livro da consciência** – a construção do cérebro consciente. Lisboa: Temas e Debates, 2010.

DAMÁSIO, A. **O Sentimento de si** – o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência. Mem Martins: Europa-América, 2013.

DARWIN, C. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. Lisboa: Relógio D'Água, 2007.

DIAS, C.; CRUZ, J. F.; FONSECA, A. M. Emoções: Passado, presente e futuro. **PSICOLOGIA**, v. 22, n. 2, p. 11, 7 jan. 2014.

EFKLIDES, A. How Does Metacognition Contribute to the Regulation of Learning? An Integrative Approach. **Psychological topics**, v. 23, n. 1, p. 1–30, 30 abr. 2014. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2014-25618-001>. Acesso em 11 nov. 2023.

EFKLIDES, A. Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. **Educational Psychologist**, v. 46, n. 1, p. 6–25, 26 jan. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.2011.538645>. Acesso em: 11 nov. 2023.

EFKLIDES, A. Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? **Educational Research Review**, v. 1, n. 1, p. 3–14, jan. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2005.11.001>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X06000029>. Acesso em: 11 nov. 2023.

EFKLIDES, A. Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, motivation, and self-regulation. In EFKLIDES, A.; KUHL, J.; SORRENTINO, R. M. (org.). **Trends and prospects in motivation research**. Dordrecht: Kluwer, 2001. p. 297–323.

EFKLIDES, A. Metacognitive experiences, affect, and students' well-being at school. *In*: Symposium “Children’s Wellbeing in School Environments” in honor of the jubilee year (100th Year

Aniversary) of the Finish Academy of Science and Letters, 2008, Jyväskylä. **Anais** [...]. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2008.

EFKLIDES, A. The role of metacognitive experiences in the learning process. **Psicothema**, v. 21, n. 1, p. 76–82, 2008. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19178860/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

EFKLIDES, A. The systemic nature of metacognitive experiences: Feelings, judgments, and their interrelations. In Izaute, M.; Chambres, P. Marescaux, P.-J. (org.). **Metacognition: Process, function, and use**. Dordrecht: Kluwer, 2002. p. 19–34.

EFKLIDES, A.; PETKAKI, C. Effects of mood on students' metacognitive experiences. **Learning and Instruction**, v. 15, n. 5, p. 415–431, out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.010>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475205000514>. Acesso em: 11 nov. 2023.

FEELINGS AND EMOTIONS IN THE LEARNING PROCESS. [S. l.]: **Learning and Instruction**, v. 15, 2005.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrn=iso. Acesso em 11 nov. 2023.

FREUD, S. **Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna** (1906-1908). Volume IX, Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos** (1901-1905). Volume VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

FRIJDA, N. H. Emotions are functional, most of the time. In Ekman, P.; Davidson, R. (org.). **The nature of emotion: fundamental questions**. Nova York: Oxford University Press, 1994. p. 112-122.

FRIJDA, N. H. The laws of emotion. **American Psychologist**, v. 43, n. 5, p. 349–358, 1988.

GOETZ, T. *et al.* 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**, v. 76, n. 2, p. 289–308, jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709905x42860>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16719965/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

GOETZ, T. *et al.* 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**, v. 76, n. 2, p. 289–308, jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709905x42860>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16719965/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

GOETZ, T. *et al.* Between-and within-domain relations of students' academic emotions. **Journal of Educational Psychology**, v. 99, n. 4, p. 715–733, 2007. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.4.715>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2007-17712-003>. Acesso em 11 nov. 2023.

GOETZ, T. *et al.* Characteristics of teaching and students' emotions in the classroom: Investigating differences across domains. **Contemporary Educational Psychology**, v. 38, n. 4, p. 383–394, out. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.08.001>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X13000350?via%3Dihub>. Acesso em: 11 nov. 2023.

GOETZ, T. *et al.* Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference? **Learning and Individual Differences**, v. 17, n. 1, p. 3–16, jan. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2006.12.002>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608006000355>. Acesso em: 11 nov. 2023.

GOETZ, T. *et al.* Intraindividual relations between achievement goals and discrete achievement emotions: An experience sampling approach. **Learning and Instruction**, v. 41, p. 115–125, fev. 2016. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.learninstruc.2015.10>.

007. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2015-52705-015>. Acesso em 11 nov. 2023.

GOETZ, T. *et al.* Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. **Learning and Individual Differences**, v. 22, n. 2, p. 225–234, abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.006>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608011000550>. Acesso em 11 nov. 2023.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Lisboa: Temas e Debates, 1997.

GOVAERTS, S.; GRÉGOIRE, J. Development and Construct Validation of an Academic Emotions Scale. **International Journal of Testing**, v. 8, n. 1, p. 34–54, 19 fev. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/15305050701808649>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15305050701808649>. Acesso em 11 nov. 2023.

IMMORDINO-YANG, M. H.; DAMASIO, A. We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. **Mind, Brain, and Education**, v. 1, n. 1, p. 3–10, mar. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>. Acesso em 11 nov. 23

ISAAC, C. A.; BEHAR-HORENSTEIN L. S. Motivation. In: Feinstein, S. (org.). **The Prager Encyclopaedia of Brain and Learning**, 2006. p. 308-314.

KING, R. B.; GAERLAN, M. J. M. High self-control predicts more positive emotions, better engagement, and higher achievement in school. **European Journal of Psychology of Education**, v. 29, n. 1, p. 81–100, 30 abr. 2013. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10212-013-0188-z>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2014-03253-002>. Acesso em 11 nov. 2023.

KOLLONTAI, P. Emotional Intelligence in Higher Education: Using Art in a Philosophical Discussion on God, Evil and Suffering. **Research in Education**, v. 93, n. 1, p. 66–76, maio 2015. DOI: <https://doi.org/10.7227/RIE.0012>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.7227/RIE.0012>. Acesso em: 11 nov. 2023.

KÜHL, J. Adaptive and Maladaptive Pathways of Self-Development: Mental Health and Interactions Among Personality Systems. **Psychologia Rozwojowa**, v. 16, n. 4, p. 9–31, 4 set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.4467/20843879PR.11.021.0194>. Disponível em: <https://www.ejournals.eu/Psychologia-Rozwojowa/Tom-16-2011/Numer-4-2011/art/549/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

LE DOUX, J. **O cérebro emocional**: os misteriosos alicerces da vida emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

LE DOUX, J. Unconscious and conscious contributions to the emotional and cognitive aspects of emotions: a comment on Scherer's view of what an emotion is. **Social Science Information**, v. 46, n. 3, p. 395–405, set. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177/05390184070460030105>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/05390184070460030105>. Acesso em 11 nov. 2023.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 nov. 2023.

MEINHARDT, J.; PEKRUN, R. Attentional resource allocation to emotional events: An ERP study. **Cognition and Emotion**, v. 17, n. 3, p. 477–500, jan. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/02699930244000039>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29715745/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

METALLIDOU, P.; EFKLIDES, A. The effects of general success-related beliefs and specific metacognitive experiences on causal attributions. *In*: EFKLIDES, A.; KUHL, J.; SORRENTINO, R. M.

(org.). **Trends and prospects in motivation research**. Dordrecht: Kluwer, 2001. p. 325-347.

MIKOLAJCZAK, M. ; DESSEILLES, M. **Traité de régulation des émotions**. Bruxelles: De Boeck Université, 2012.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PEIXOTO, F. *et al.* The Achievement Emotions Questionnaire: Validation for Pre-Adolescent Students. **European Journal of Developmental Psychology**, v. 12, n. 4, p. 472–481, 20 maio 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2015.1040757>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277004284_The_Achievement_Emotions_Questionnaire_Validation_for_Pre-Adolescent_Students. Acesso em: 11 nov. 2023

PEKRUN, R. A social cognitive, control-value theory of achievement emotions. *In*: Heckhausen, J. (org.). **Motivational psychology of human development**. Oxford: Elsevier, 2000.

PEKRUN, R. The expectancy-value theory of anxiety: Overview and implications. *In*: FORGAYS, D. G.; SOSNOWSKI, T.; WRZESNIEWSKI, K. (org.). **Anxiety: Recent developments in self-appraisal, psychophysiological and health research**. Washington: Hemisphere, 1992a. pp. 23–41.

PEKRUN, R. Academic emotions. *In*: WENTZEL, K. R.; MIELE, D. B. (org.). **Handbook of motivation at school**. New York: Routledge, 2016. p. 120-144.

PEKRUN, R. Control-value theory: A social-cognitive approach to achievement emotions. *In*: LIEM, G.A.D.; MCINERNEY, D. M. (org.). **Big theories revisited 2: A volume of research on sociocultural influences on motivation and learning**. Charlotte: Information Age, 2018. p. 162–190.

PEKRUN, R. **Emotions and Learning** – Educational Practices Series 24. Geneva: International Academy of Education, 2014.

PEKRUN, R. *et al.* Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. **Educational Psychologist**, v. 37, n. 2, p. 91–105, jun. 2002. DOI: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3702_4. Acesso em: 11 nov. 2023.

PEKRUN, R. *et al.* Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). **Anxiety, Stress & Coping**, v. 17, n. 3, p. 287–316, set. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/10615800412331303847>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10615800412331303847>. Acesso em: 11 nov. 2023.

PEKRUN, R. *et al.* Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. **Journal of Educational Psychology**, v. 102, n. 3, p. 531–549, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0019243>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0019243>. Acesso em: 11 nov. 2023.

PEKRUN, R. *et al.* Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). **Contemporary Educational Psychology**, v. 36, n. 1, p. 36–48, jan. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X10000536>. Acesso em: 11 nov. 2023.

PEKRUN, R. Global and local perspectives on human affect: Implications of the control value theory of achievement emotions. *In*: Wosnitza, M., Karabenick, S. A.; Efklides, A.; Nenninger, P. (org.). **Contemporary motivation research: From global to local perspectives**. Cambridge: Hogrefe, 2009. p. 97-115.

PEKRUN, R. Progress and open problems in educational emotion research. **Learning and Instruction**, v. 15, n. 5, p. 497–506, out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.014>. Disponível em: 11 nov. 2023.

em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475205000563?via%3Dihub>. Acesso em: 11 nov. 2023.

PEKRUN, R. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. **Educational Psychology Review**, v. 18, n. 4, p. 315–341, 5 nov. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-006-9029-9>. Acesso em 11 nov. 2023.

PEKRUN, R. The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. **Applied Psychology**, v. 41, n. 4, p. 359–376, out. 1992b.

PEKRUN, R.; FRENZEL, A. C.; GOETZ, T.; PERRY, R. P. The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In: SCHUTZ, P. A.; PEKRUN, R. (org.). **Emotion in education**. San Diego: Academic Press, 2007, p. 13–36.

PERRY, R. P. Perceived control in college students: implications for instruction in higher education. In: SMART, J. C. **Higher Education: Handbook of Theory and Research**, Vol. 7. New York: Agathon, 1991. p. 1–56.

PERRY, R. P.; MAGNUSSON, J. L. (1987). Effective teaching and students' perceptions of control in the college classroom: Multiple lectures effects. **Journal of Educational Psychology**, 79, 453-460.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. **Motivation in education theory, research, and applications**. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2002.

SANTOS, F. M. T. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 173–187, dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172007090202>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/jVJt79Q5yXpjfyWGD3BrJKs/>. Acesso em 11 nov. 2023.

STUDENTS' EMOTIONS AND ACADEMIC ENGAGEMENT. [S. l.]: **Contemporary Educational Psychology**, v.36, n.1., 2011.

TYNG, C. M. *et al.* The Influences of Emotion on Learning and Memory. **Frontiers in Psychology**, v. 8, n. 1454, 24 ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01454/full>. Acesso em: 11 nov. 2023.

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEIDNER, M. Test anxiety in educational contexts: concepts, findings, and future directions. *In*: SCHUTZ, P. A.; PEKRUN, R. (org.). **Emotion in Education**. Boston: Elsevier Academic Press, 2007. p. 165-184.

ZHOU, M. University Students' Emotion During Online Search Task: A Multiple Achievement Goal Perspective. **The Journal of Psychology**, v. 150, n. 5, p. 576–590, 25 fev. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/00223980.2016.1143797>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26914815/>. Acesso em 11 nov. 2023.