

**FORMAS DE ENSEÑAR
Y APRENDER EN EDUCACIÓN
SUPERIOR
FACES DO ENSINAR
E DO APRENDER NO ENSINO
SUPERIOR**

Elisa Chaleta (Coord.)
Adir Ferreira (Coord.)
José Beltran (Coord.)

N31



Colección *Monografies & Aproximacions*

DIRECCIÓN EDITORIAL:

Rosa Isusi Fagoaga y Francesc J. Hernández Dobon (Universitat de València)

COMITÉ EDITORIAL:

Francesc J. Hernández Dobon, Rosa Isusi Fagoaga, Ricard Silvestre i Vañó y Anacleto Ferrer Mas (Universitat de València)

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL E INTERNACIONAL:

Imanol Aguirre (Universidad Pública de Navarra, España), Rolf Arnold (Technische Universität Kaiserslautern, Alemania), Leandro Almeida (Universidade do Minho, Portugal), Danguole Bylaite Salavéjiene (Vytautas Magnus University, Lituania), Emilia Maria da Trindade Prestes (Universidade Federal da Paraíba, Brasil), Adela García Aracil (INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València, España), Luis Hernán Errázuriz Larraín (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Maria Filomena Molder (Universidade Nova de Lisboa, Portugal), Silvia Monteiro (Universidade do Minho, Portugal) y Betania Ramalho (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil).

Colección *Monografies & Aproximacions*, nº 31

Título: *Formas de enseñar y aprender en Educación Superior / Faces do ensinar e do aprender no Ensino Superior.*

Coords: Elisa Chaleta, Adir Ferreira y José Beltrán

ISBN: 978-84-09-27401-7

URI: <https://www.uv.es/uvweb/institut-creativitat-innovacions-educatives/ca/publicacions/co-leccio-monografies-aproximacions-1286010343684.html>

© Del texto: los autores
© Diseño de portada: Silvia Costa
© Edita: Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València, 2021



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.



Col·lecció *Monografies & Aproximacions*

DIRECCIÓ EDITORIAL:

Rosa Isusi Fagoaga i Francesc J. Hernández Dobon (Universitat de València)

COMITÉ EDITORIAL:

Francesc J. Hernández Dobon, Rosa Isusi Fagoaga, Ricard Silvestre i Vañó i Anacleto Ferrer Mas (Universitat de València)

COMITÉ CIENTÍFIC NACIONAL I INTERNACIONAL:

Imanol Aguirre (Universidad de Navarra, España), Rolf Arnold (Technische Universität Kaiserslautern, Alemania), Leandro Almeida (Universidade do Minho, Portugal), Danguole Bylaite Salavéjiene (Vytautas Magnus University, Lituania), Emilia Maria da Trindade Prestes (Universidade Federal da Paraíba, Brasil), Adela García Aracil (INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València, España), Luis Hernán Errázuriz Larraín (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Maria Filomena Molder (Universidade Nova de Lisboa, Portugal), Sílvia Monteiro (Universidade do Minho, Portugal) y Betania Ramalho (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil).

Col·lecció *Monografies & Aproximacions*, nº 31

Títol: Formas de enseñar y aprender en Educación Superior / Faces do ensinar e do aprender no Ensino Superior.

Coords: Elisa Chaleta, Adir Ferreira y José Beltrán

ISBN 978-84-09-27401-7

URI: <https://www.uv.es/uvweb/institut-creativitat-innovacions-educatives/ca/publicacions/colleccio-monografies-aproximacions-1286010343684.html>

© Del text: els autors

© Disseny de portada: Sílvia Costa

© Edita: Institut de Creativitat i

Innovacions Educatives de la

Universitat de València, 2021



Es permet la reproducció, distribució i comunicació pública, sempre que no siguin comercials.

Impress digitalment a la UE

FACES DO ENSINAR E APRENDER NO ENSINO SUPERIOR
FORMAS DE ENSEÑAR Y APRENDER EN EDUCACIÓN SUPERIOR

INTRODUÇÃO	6
PARTE I.....	13
EDUCAÇÃO SUPERIOR, CONTEXTOS EDUCATIVOS E PERPECTIVAS PEDAGÓGICAS	13
1. THINKING ABOUT UNIVERSITY TEACHING AND LEARNING: CONTRIBUTIONS FROM EDUCATIONAL RESEARCH.....	14
Noel Entwistle	
2. LA HORA LOGRADA. PARA UNA SOCIOLOGÍA DE LA RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN (UNIVERSITAS STUDIORUM)	39
José Beltrán Llavador & Antonio Benedito Casanova.....	
3. POURQUOI ALLER À L'UNIVERSITÉ? LE CHOIX DES ÉLÈVES DE TERMINALE	63
Georgios Stamelos	
4. CONDITIONS ENVIRONNEMENTALES FAVORABLES A L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE	75
Georges Elias	
5. SENTIR OU A OUTRA FACE DO APRENDER NO ENSINO SUPERIOR.....	95
Elisa Chaleta	
6. PENSAR E LIDAR COM OS PENSAMENTOS ACADÉMICOS: A EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR.....	117
Fátima Leal	
7. MONITORIZAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DE ESTUDANTES NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR NA UTAD.....	138
José Paulo Cravino, Tatiana Ferreira, Daniela Pedrosa & Isabel Alves.....	
8. LE RÔLE DU MENTOR DANS LES STAGES DES FUTURS ENSEIGNANTS DES ÉCOLES.....	160
Maria Frounta, Charikleia Pitsou & Costas Malamas	
9. CONTRIBUTIONS TO REDUCE ACADEMIC FAILURE IN STEM BACHELOR COURSES	175
José Carlos Lopes, Maria do Rosário Correia, João Miguel Dias & Luis Descaço	
10. COMPARAÇÃO TEÓRICA DOS REFERENCIAIS DA QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL*	197
Marisa Pisco, Margarida Saraiva & Fátima Jorge.....	
11. APRENDIZAGEM COMO LIBERDADE	214
Misleine Andrade F. Peel, Patrícia Damas Beites & Fátima Simões	
PARTE2	
SENTIDOS PEDAGÓGICOS E PRÁCTICAS EDUCATIVAS	234
12. ENSINO SUPERIOR EM PAUTA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFRN.....	235

Profª. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade, Ms. Anna Katyanne Arruda Silva e Souza, Ms. Telma Elita da Silva & Profª. Ms. Sheyla Gomes Pereira de Almeida.....	
13. FORMACIÓN CONTINUA INTENSIVA A NIVEL DE POSGRADOS INTERNACIONALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR E INCLUSIÓN EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE PARAGUAY	251
Javier Numan Caballero Merlo	
14. A AUTOPERCEÇÃO DA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	270
Elsa Ribeiro-Silva, PhD, Catarina Amorim, M.Ed & José Luis Aparicio Herguedas, PhD	
15. A PEDAGOGICAL INTERACTIVE PLATFORM FOR THE STUDY OF COMPOSITE PLATES.....	287
Ana Filipa Motar & Amélia Loja.....	
16. DESIGN THINKING E METODOLOGIAS CRIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR. ITINERÁRIO PEDAGÓGICO E INVESTIGATIVO COM PARTIDA NA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	303
Rosalina Pisco Costa, Beatriz Roque & Vanessa Carreira.....	
17. O ENSINO EFETIVO DA EMPATIA NAS ESCOLAS MÉDICAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	325
Carla Sousa & Paulo Vitória	
18. FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: ELOS ENTRE A DIMENSÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	351
Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins & Lúcia de Araújo Ramos Martins	
19. TEACHING THE GENERAL CASE IN ECONOMICS WHAT HAVE WE LEARNED AT THE ECONOMIC DECISION ANALYSIS COURSE?	378
António Bento Caleiro	
20. CONFIGURAÇÕES DE RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA-DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: UMA PROPOSTA NO CURSO DE ARTES PLÁSTICAS E MULTIMÉDIA	390
Ana Souto e Melo	
21. AFETOS, ERROS E APRENDIZAGENS – A TRANSDUÇÃO COMO PROCESSO DE ENSINO DAS MATEMÁTICAS E DAS GRAMÁTICAS	409
Misleine Andrade Ferreira Peel, Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira & Antonio Cilírio da Silva Neto.....	
22. PRÁTICAS DE ESCRITA CRIATIVA NO ENSINO SUPERIOR: REDESCOBRINDO CAMINHOS DA PEDAGOGIA.....	429
Dulce Melão.....	
23. A PEDAGOGIA CORPORIFICADA NA PROPOSTA DAS TERNAS: ENSINAGEM SOBRE O CORPO SENSÍVEL E POÉTICO NAS ARTES DA CENA ..	453
Renata Bittencourt Meira & Túlio Guimarães da Cunha	
24. EDUCAÇÃO FINANCEIRA COMO CÓDIGO DO CAPITAL INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO	476
Cássia do Carmo Pires Fernandes, João Coelho de Alvarenga e Melo , Ana Flávia Mayrink, Edmar Jesus Pena de Souza, Igor de Assis Basílio Corrêa & Sibebe Leandra Pena Silva	

**25. SOBREVIVÊNCIA ACADÊMICA: SOCIALIZAÇÃO E EVASÃO ESTUDANTIL
NO ENSINO SUPERIOR..... 490**

Adir Luiz Ferreira

6. PENSAR E LIDAR COM OS PENSAMENTOS ACADÉMICOS: A EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

*Fátima Leal*¹⁴

Resumo

Os processos de estudo e de aprendizagem envolvem dimensões comportamentais, afetivas, motivacionais, cognitivas, metacognitivas e regulatórias. Os pensamentos académicos referem-se aos conteúdos dos pensamentos dos estudantes que emergem durante o seu processo de estudo (Leal, 2017). Este trabalho visa: identificar pensamentos académicos dos estudantes emergentes durante o seu processo de estudo e identificar as estratégias que os estudantes utilizam para lidar com esses pensamentos. Participaram 48 estudantes, rapazes e raparigas, com idades entre os 18 e os 25. A metodologia qualitativa foi privilegiada. A recolha de dados foi obtida através de entrevistas semi-estruturadas e os dados tratados através de análise temática categorial. Os resultados reportam-se a dois grandes temas: pensamentos durante o estudo e estratégias para lidar com os pensamentos. Relativamente à identificação de pensamentos durante o processo de estudo emergiram três categorias: pensamentos centrados na tarefa, pensamentos distratores e pensamentos centrados na pessoa. No que concerne à identificação de estratégias para lidar com os pensamentos durante o processo de estudo emergiram três grandes categorias: perceção avaliativa global, respostas afetivas e mobilização de estratégias para lidar com o que pensa. Conclui-se acerca da necessidade de colocar os estudantes a refletirem sobre estes aspetos cognitivos e regulatórios. Por fim, deixam-se sugestões de intervenção prática para os vários intervenientes no contexto de ensino superior.

Palavras-chave: Pensamentos académicos. Estratégias de regulação. Estudo e Aprendizagem. Estudantes. Ensino Superior.

¹⁴ Investigadora no Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/29252/2017, projeto financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.

Introdução

Ao longo do tempo, inúmeros autores têm estudado a aprendizagem, evidenciando a relevância da interação entre processos cognitivos e metacognitivos (e.g., Beber, Silva & Bonfiglio, 2014; Boyle, Duffy & Dunleavy, 2003; Trigwell & Ashwin, 2006; Vermunt, 2005). Enquanto a metacognição se prende com o conhecimento e experiência acerca dos processos cognitivos (Kelly & Donaldson, 2016), a cognição envolve processos cognitivos e também pensamentos que ajudam na aquisição e na integração da informação com os conhecimentos prévios, assim como, na recuperação da informação disponível (Pintrich, 2000; Ersözlü, 2010). Os processos cognitivos são atividades cerebrais que, através da transformação, transporte, redução, coordenação, recuperação e utilização das informações, possibilitam uma representação mental do mundo. São formas de processar a informação e acontecem quando a pessoa percebe, lembra, pensa, adquire, recupera e ou transforma informação (Brandimonte, Bruno & Collina, 2006). A componente cognitiva é responsável pelo pensamento e, no âmbito da aprendizagem, leva aos resultados de aprendizagem, ao aumento do conhecimento, da compreensão e da aquisição de competências (Oosterheert & Vermunt, 2001).

O pensamento pode ser visto como o conteúdo da atividade intelectual do indivíduo. De forma sequencial um pensamento leva a outro pensamento (Ericsson & Crutcher, 1991); ou seja, o pensamento pode ser representado como uma sequência de ideias (estados cognitivos relativamente estáveis) intercaladas por períodos de atividade de processamento (Ericsson & Simon, 1998). McGuinness (1999) apresenta uma lista de processos abrangidos pelo pensamento: sequenciar e ordenar informação; selecionar, classificar e agrupar; comparar e contrastar; prever e hipotetizar; retirar conclusões; distinguir fatos e opiniões; enviesamentos e confiabilidade; gerar ideias e brainstorming; atribuir causas e efeitos; definir e clarificar problemas; encontrar soluções; delinear objetivos; testar soluções, avaliar resultados; planejar e monitorizar; tomar decisões; definir prioridades; distinguir prós e contras e refletir sobre o próprio pensamento.

Vários têm sido os autores que, ao longo dos anos, têm estudado o pensamento e encontrado diversas categorias e terminologias específicas (e.g. Bruner, 1975; Guilford, 1940; 1980). Paul e Elder (2007) referem o pensamento crítico descrevendo-o como a arte de analisar e de avaliar o pensamento, pressupondo o conhecimento das suas estruturas básicas e intelectuais, de forma a melhorá-lo. Pintrich e García (1993) consideram que este pode ser uma forma cognitiva que leva os estudantes a pensar reflexiva, profunda e criticamente sobre

os conteúdos de estudo. Estimular o pensamento crítico dos estudantes pressupõe a promoção da sua capacidade para questionar, desafiando os quadros explicativos vigentes, reconhecendo a importância das questões e da sua compreensão, observando e detetando as problemáticas atuais e futuras, procurando soluções para os obstáculos, justificando e argumentando as suas ideias (Brockbank & McGill, 1998; Harvey & Knight, 1996; Turabik & Gün, 2016).

Ericsson e Simon (1998) consideram que, na vida diária, o discurso dos sujeitos reflete apenas alguns dos aspetos dos seus pensamentos através da verbalização, sendo que, no entanto, a maior parte destes acaba por ser suprimida. Os autores distinguem o que se passa na mente dos indivíduos através do pensamento silencioso (*silence thinking*), a verbalização dos pensamentos (*thinking aloud*) e a descrição e a explicação dos seus próprios pensamentos. Para quem ouve ou transcreve, o *thinking aloud* revela-se incoerente e incompleto com apenas partes de informação desconetadas, por outro lado, a descrição e explicação dos pensamentos possibilita a análise e monitorização dos sujeitos ao seu próprio discurso. Isto permite que os indivíduos expliquem melhor as partes mais confusas do seu discurso, corrigindo-as quando necessário. Logicamente que a descrição e explicação do pensamento não reflete o pensamento espontâneo, contudo, revela-se uma verdadeira oportunidade para tornar o pensamento dos estudantes mais reflexivo e coerente.

Beck, Robinson, Carroll e Apperly (2006) diferenciam pensamentos fatuais e contrafatuais. Os pensamentos contrafatuais são pensamentos que se prendem com a capacidade para criar alternativas aos acontecimentos fatuais e permitem reconhecer os fatores que, no passado, impossibilitaram o desempenho pretendido (e.g., se tivesse estudado mais, teria passado no exame). Estes pensamentos podem conduzir a consequências importantes para a realização das tarefas desde que sejam bem utilizados e orientados para objetivos, envolvendo intenções comportamentais e identificando ações retificativas (e.g. se o pensamento “se eu tivesse estudado mais, o exame teria corrido melhor” for seguido por outro como “para o próximo exame vou estudar mais” (Tyser, McCrea & Knüpfer, 2012). Os autores alertam que os pensamentos contrafatuais trazem vantagens quando os indivíduos procuram melhorar, mas que, pelo contrário, quando os sujeitos procuram se auto-proteger, estes pensamentos podem prejudicar servindo como justificação pelo fraco desempenho. Portanto, as consequências comportamentais destes pensamentos variam consoante a auto-avaliação dos indivíduos.

O desenvolvimento de competências do pensamento, particularmente no contexto do ensino formal tem sido uma preocupação constante (Rocha, 2011), contudo, são escassas as investigações que procuram conhecer os conteúdos dos pensamentos de estudantes

universitários durante os seus processos de estudo e de aprendizagem. Os pensamentos académicos (Leal, 2017) dizem respeito aos conteúdos dos pensamentos ligados às aprendizagens académicas dos estudantes, que emergem durante o seu processo de estudo e que vêm na sequência da resposta à questão “o que é que eu costumo pensar enquanto estou a estudar?”. São precisamente nestes pensamentos, assim como nas estratégias ativadas pelos estudantes para lidar com esses pensamentos, que este estudo se centra.

Metodologia

Como objetivos para esta investigação temos: 1) identificar pensamentos que emergem durante o processo de estudo dos estudantes e 2) identificar estratégias que os estudantes utilizam para lidar com o que pensam quando estão a estudar. Os dados foram recolhidos através de entrevista semi-estruturada. Para este estudo em específico, trazemos a análise das respostas às questões: “o que costumavas pensar quando estás a estudar?” e “como é que lidas com o que pensas quando estás a estudar?”

A amostra envolveu a participação voluntária de 48 jovens de ambos os sexos e com idades entre os 18 e os 25 anos, estudantes de licenciatura de uma instituição de ensino superior portuguesa. Após a apresentação dos objetivos do estudo, os participantes foram convidados a colaborar na investigação, assinaram o termo de consentimento informado e as entrevistas foram agendadas. Estas foram realizadas de forma individual e mediante anonimato. De forma a assegurar que todos os estudantes entrevistados tivessem tido oportunidade de estudar e aprender em contexto dentro e fora de sala de aula certificámo-nos de que, na altura de realização das entrevistas, todos os participantes, mesmo os do primeiro ano, já tinham experienciado o ensino superior durante um semestre letivo, já tinham sido submetidos a avaliação e já tinham tido conhecimento dos resultados obtidos.

Para a análise e tratamento dos dados recorreu-se essencialmente a metodologia qualitativa - análise de conteúdo, respeitando as fases propostas por Bardin (2008).

A análise realizada consistiu num processo de categorização baseada no critério semântico do discurso dos estudantes, considerando-se como unidades de significado, os elementos que representam uma ideia, uma situação e/ou conteúdos de informação que sejam compreensíveis por si mesmas (Schilling, 2006). Optámos por um processo de categorização com procedimentos abertos (Esteves, 2006) sendo que a lista de categorias emergiu da análise do discurso dos estudantes.

Respeitando normas de fiabilidade e de validade, foi constituído um painel de três investigadores que fizeram revisão da análise da codificação, resolvendo 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 juízes, foi de 95%. Aplicámos estatística descritiva simples e realizámos a análise de frequências em função das unidades de sentido - segmentos de conteúdo que contêm uma ideia, episódio ou informação consideradas como unidade base (Schilling, 2006). Procedemos à contagem do número de vezes que cada elemento semântico expressivo de uma ideia distinta se encontrava presente no discurso dos sujeitos. Perante a repetição de uma unidade de sentido, esta foi considerada uma única vez.

Resultados

Os resultados estão dispostos de acordo com a categorização apresentada na grelha de análise temática categorial. Por uma questão de parcimónia e de espaço, neste trabalho serão apresentados apenas alguns exemplos de verbalizações mais significativas para melhor compreensão das experiências dos estudantes.

Identificação de pensamentos durante o estudo

Relativamente à identificação de pensamentos durante o processo de estudo (Tabela 1), emergiram três categorias que correspondem a três tipos de pensamentos: os pensamentos centrados na tarefa (académica) (N=44; 51.8%), os pensamentos distratores (N=28; 32.9%) e os pensamentos centrados na pessoa (N=13; 15.3%).

Tabela 1. Identificação de pensamentos: categorias, subcategorias.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	N	%
Pensamentos distratores	Gerais/divagações	13	32.9
	Decorrentes de aspetos motivacionais	15	
	Pensamentos ligados a motivações concorrenciais Dúvidas/Valor do estudo		
Pensamentos centrados na tarefa (académica)	Orientados para a matéria	16	51.8
	Orientados para memorização	2	
	Orientados para aplicação prática	5	
	Orientados para procura de compreensão	5	
	Orientados para a avaliação	2	
	Orientados para resultados	3	
	Pensamentos de controlo volitivo	5	
	Controlo de pensamentos distratores	3	
	Pensamentos decorrentes da avaliação ou monitorização do estudo	1	
	Pensamento de controlo/regulação ambiental	1	
	Pensamentos de julgamento de realizações e inferências adaptativas	1	
Pensamentos centrados na pessoa	Pensamentos centrados em ganhos	4	15.3
	Pensamentos centrados no Futuro académico/ profissional	7	
	Pensamentos de cariz emocional negativo	2	
		85	100

A primeira categoria refere-se aos pensamentos distratores e inclui verbalizações dos estudantes relativas a pensamentos perturbadores do seu estudo. Emergiram duas subcategorias: os pensamentos decorrentes de aspetos motivacionais e os pensamentos gerais/divagações.

Os pensamentos gerais/divagações reportam-se a verbalizações relativas a pensamentos dos estudantes que, de uma forma geral e não especificada, surgem durante o estudo e dificultam a tarefa.

“É coisas aleatórias...às vezes é coisas do meu dia a dia (...)” (S.48)

“penso no dia que está lá fora, penso nas coisas que eu poderia estar a fazer, na mosca a passar” (S.1)

A continuidade prolongada no tempo de estudo e a antecedência relativamente à data de avaliação são vistos, pelos estudantes, como fatores de dispersão dos pensamentos.

“...às vezes quando já estou há muito tempo a estudar... já começo a divagar um bocadinho” (S.40)

“(...) se estiver com imenso tempo de antecedência estou a pensar noutras coisas, no que é que vou fazer ... se vou sair à noite, o que é que vou vestir amanhã, ou coisas assim” (S.29)

A verbalização de um estudante chama a atenção para o fato dos seus pensamentos dependerem daquilo que está a sentir naquele momento.

“muitas vezes isso também vai derivar...depender do que estou a sentir no momento... por exemplo se tiver com algum problema de relacionamento com a minha namorada ou com os meus familiares... isso vai afectar...eu começo a pensar nisso (...) quando estou a estudar...penso muitas vezes na minha família... e...em tudo...eu sei lá eu penso em tudo eu penso um pouco em tudo...” (S.21)

A verbalização de um outro estudante explicita a ideia de que pensar sobre vários assuntos, os seus próprios sentimentos, o seu percurso, as suas dificuldades e sobre aquilo que está a estudar torna-se algo estruturante e coadjuvante do estudo pois permite-lhe criar relações entre conhecimentos e atribuir significado ao seu próprio pensamento.

“Costumo pensar sobre tudo... divagar... porque penso que se divagar, consigo encontrar, consigo talvez construir uma teia de conhecimento (...) eu costumo pensar muitas vezes e rever-me nos sentimentos e fazer “introspecções” analisar os sentimentos que vou encontrando e as dificuldades, por isso, isto do “pensar”, pelo menos para mim não é assim tão estranho (...)pelo menos para mim costuma ser bom porque apesar de me perder, depois às tantas vou procurar o sentido daquilo tudo que pensei... “porque é que eu fiz aquele trajeto?” e pensar também que “para que é que serve a qui lo q ue estou a fazer...?” porque é que estou a pensar o que estou a pensar, porque é que estou a pensar sobre aquilo que estou a trabalhar, estou a ler sobre” (S.34)

Os pensamentos ligados a motivações concorrenciais prendem-se com ideias que se revelam distratoras para com a tarefa de estudo e que advêm de aspetos motivacionais e com a vontade de procurar atividades alternativas ao estudo. Este tipo de pensamento decorre frequentemente do fato dos estudantes referirem que não gostam da matéria.

“a minha cabeça começa a dispersar... começo a pensar em coisas, o que é que podia estar a fazer e não estar a fazer” (S.9)

“(...) se não estou a gostar, começo a pensar “ai se estivesse a estudar a outra que eu gosto tanto era tão mais fácil...eu se calhar já tinha isto despachado” (S.40)

As dúvidas/valor do estudo referem-se aos pensamentos de incerteza acerca da mais-valia e da utilidade desta atividade e emergem de situações como não conseguir estabelecer relação entre as matérias com o seu futuro profissional.

“se eu não conseguir fazer essa ligação entre o que estou a aprender e a minha futura vida profissional, então penso “para que é que me estão a ensinar isto? qual o objetivo?” (S. 46)

Relativamente à segunda categoria, pensamentos centrados na tarefa (académica), emergiram onze subcategorias que correspondem a vários tipos de pensamentos: orientados para a matéria, orientados para memorização, orientados para aplicação prática, orientados para procura de compreensão, orientados para a avaliação, orientados para resultados, pensamentos de controlo volitivo, controlo de pensamentos distratores, pensamentos decorrentes da avaliação ou monitorização do estudo, pensamento de controlo/regulação ambiental e pensamentos de julgamento de realizações e inferências adaptativas.

Os pensamentos orientados para a matéria são focados nos conteúdos de estudo de uma forma específica. Este foco pode acontecer por ser uma característica natural dos estudantes, a de não se distraírem com outros pensamentos no momento do estudo; mas, para outros estudantes, parece haver necessidade de uma ação intencional no afastamento de pensamentos concorrentes para conseguirem atingir essa focalização na tarefa.

“O que é que eu costumo pensar (...) tento abstrair-me ao máximo das coisas do dia-a-dia e tentar só mesmo dedicar-me ao estudo” (S.8)

“eu tento pensar naquilo que estou a estudar ... e nos conteúdos e nos conhecimentos que tenho que adquirir” (S.28)

Outros estudantes especificam que se focam na matéria quando se sentem bem consigo mesmos e quando gostam, têm interesse e reconhecem importância nesses conteúdos.

“Quando gosto do que estou a estudar, estou só a pensar nisso...” (S.7)

“Quando estou bem, estou mesmo concentrada, estou mesmo a pensar naquilo na matéria” (S.26)

Destacamos duas verbalizações de estudantes que afirmam não pensar em nada e que, por estarem focados, só “pensam” na matéria, levando-nos a refletir acerca da possível falta de consciência por parte dos estudantes sobre os conteúdos do seu próprio pensamento.

“O que costumo pensar? Eu não costumo pensar em nada! Estou a estudar e foco-me na matéria e pronto!” (S.19)

Os pensamentos orientados para aplicação prática referem-se a pensamentos específicos para a aplicação da matéria de estudo, relativamente a onde usá-la e a como utilizá-la.

“penso “onde é que eu posso utilizar isto?” ou seja... muito a aplicação prática das matérias” (S. 46)

“(...) eu gosto de pensar em casos práticos (...) um exemplo do quotidiano para perceber porque é que as coisas acontecem... (...) para ser mais fácil complementar as duas coisas a prática e a teoria” (S.25)

“penso muitas vezes ...se eu tiver a estudar e se eu não encontrar um exemplo para aplicar essa matéria em específico ou essa cadeira depois torna-se mais complicado pensar muito nisso em vez de estar concentrado, começo a divagar para o resto” (S.44)

Os pensamentos orientados para a procura de compreensão dirigem-se para um entendimento profundo dos conteúdos. Esta procura de compreensão conduz os estudantes à pesquisa complementar e também à procura de contextos de discussão sobre as matérias.

“às vezes dou por mim a ...um simples facto e aquilo pode não estar... a professora só diz “é só até aqui”, mas eu posso sempre ir investigar mais qualquer coisa, dá sempre a intenção que...podemos ir mais além do que aquilo que estamos a estudar...e outras vezes dou por mim a falar aquilo que estudei com os meus ...discuto pontos de vista com os meus amigos...com os meus colegas... e com os meus pais também...” (S.2)

Os pensamentos orientados para a avaliação surgem como pensamentos dirigidos para os momentos de avaliação e para a preparação dos mesmos.

“quando estou a estudar, normalmente ou estou a pensar como é que irá ser o teste (...)” (S.38)

Os pensamentos orientados para resultados prendem-se com a aspiração de obter bons resultados académicos.

“(...) penso que se estou aqui...tenho que conseguir ter bons resultados... e é isso que me dá mais vontade” (S.4)

Salientamos uma verbalização que transmite a ideia de que o estudante pensa não só nos resultados das provas de avaliação, mas também nas implicações destes para o seu percurso. O cariz motivacional deste pensamento leva-o a sentir-se bem e crente nos seus objetivos.

“[quando estou a estudar (...)] penso ... que o teste em si ou aquela disciplina em si, poderá afetar por exemplo a média ou poderá afetar o resto do meu percurso (...)o estudo para cada disciplina é ali a base de tudo... uma pessoa ao estudar bem, vai ter boas notas nos testes, vai ter boas médias, vai conseguir sempre fazer aquilo que quer... e acho que assim, uma pessoa sente-se sempre bem” (S.38)

Os pensamentos de controlo volitivo prendem-se com o domínio da volição e emergiram quando o estudante não gosta do que está a estudar, quando está distraído ou tem a sensação de que o estudo não está a correr como pretende. Para realizar este controlo, os estudantes utilizam estratégias como pausas e/ou auto-instruções o que lhes permitirá voltar à tarefa do estudo.

“quando eu não gosto, penso sempre “ah tenho que tentar saber para fazer” (S.32)

“(...) eu distraio-me muito facilmente...sei lá, às vezes começo a pensar em coisas corriqueiras e com isso distraio-me e tenho que fazer uma disciplina a mim mesma “vá...foca-te naquilo que estavas a fazer” (S.30)

“depois volto outra vez ao tema (...) muitas vezes penso assim “tenho que estudar” é isso que eu penso “tenho que estudar” (S.9)

O controlo de pensamentos distratores acontece através do afastamento de ideias irrelevantes para o estudo, ou realização de pausas quando o estudante tem a perceção de que já está a estudar há algum tempo consecutivo.

“Depende...se já estiver a estudar há muito tempo...normalmente dou comigo a vaguear (...) e então faço uma pausa” (S.20)

Os pensamentos decorrentes da avaliação ou monitorização do estudo prendem-se com uma verbalização relativa a pensamentos que se ligam a expectativas de resultado assim como a possíveis alternativas.

“Lá está! depende ...depende de se estou a conseguir estudar bem ou não, porque se estou a conseguir estudar bem, eu penso que vou ter uma boa nota e que só tenho que continuar a ir por esse caminho...se o estudo está a

correr mal, começo a pensar que não vou conseguir e começo logo a ver as outras oportunidades que tenho(...)” (S.47)

Os pensamentos de controlo/regulação ambiental prendem-se com o propósito de reduzir os distratores.

“(...) eu tiro o telemóvel de ao pé de mim, e penso assim “tá sempre no silêncio!” porque eu sei porque alguém me vai ligar pedir não sei o quê (...) às vezes já estou ali tão embalada e o estudo está a correr bem, se estiverem a me ligar e a mandar mensagens, pronto, aquilo quebra o raciocínio, e depois tenho que voltar atrás (...)” (S.28)

Os pensamentos de auto-reflexão/de julgamento de realizações e inferências adaptativas transparecem na verbalização de um estudante numa situação de falta de tempo para estudar para a avaliação. Esta revela um pensamento reflexivo concreto, um auto-julgamento sobre a realização e inferência para situações semelhantes.

“hum... se tiver com pouquíssimo tempo para estudar, acontece imensas vezes, começo a pensar “o que é que eu posso fazer se chumbar isto?”, “para a próxima tenho que estudar mais” e como já estou em cima da hora e estou muito nervosa e então penso assim “para a próxima, estudas mais um bocadinho, para a próxima estudas mais” (S.29)

A categoria pensamentos centrados na pessoa (de projeção no futuro) inclui verbalizações relativas aos pensamentos que ocorrem durante o estudo e que são centrados nos próprios sujeitos e orientados para o seu futuro. Salientam-se três tipos de pensamentos: pensamentos centrados em ganhos; pensamentos centrados no futuro académico/ profissional; e pensamentos de cariz emocional negativo.

Os pensamentos centrados em ganhos reportam-se a verbalizações relativas aos pensamentos centralizados nos proveitos advindos do estudo. Estes ganhos são expressos através de pensamentos de que estão a fazer algo que consideram como bom para si; pensamentos de gratificação, ou seja, de estar a fazer algo que produz satisfação; pensamentos de que estão a fazer algo que lhes permitirá um trabalho e um futuro profissional; pensamentos de que estão a fazer algo que os enriquece como pessoas, algo que os torna mais conhecedores e mais interessantes por estarem a aprender.

“...penso que estou a fazer algo bom para mim (...)” (S.18)

“O que costumo pensar? penso que me estou a tornar uma pessoa cada vez mais interessada, mais interessante, e acho que é sempre bom, estarmos a aprender cada vez mais.” (S.39)

Os pensamentos centrados no futuro académico/profissional reportam-se a verbalizações sobre pensamentos focados nos objetivos pessoais, no investimento que os estudantes fazem e nas expectativas sobre o futuro académico e profissional. Estes

pensamentos constituem-se fontes de auto-motivação quer para atingir as metas como para ultrapassar obstáculos (ex: ausência de gosto pelas matérias).

“quando gosto...sinto que estou no curso certo... que vou gostar do que vou fazer no futuro...de que sei ou que tenho uma ideia do que quero fazer no futuro, fico mais contente não é tão desmotivante...” (S.14)

“ponho-me a pensar “ok! isto não é muito interessante” “não gosto muito disto mas para conseguir fazer o que tenho de fazer, no futuro, tenho...tenho que passar por isto” (S.23)

Os pensamentos de cariz emocional negativo prendem-se com situações em que os estudantes não gostam da disciplina e/ou das matérias que estão a estudar ou se sentem em circunstâncias temporais (não ter tempo) de maior pressão. A consciência acerca da sua situação leva-os a pensar sobre o seu estado de cansaço e de stress e a descentrar a sua atenção da tarefa para com o seu próprio estado emocional.

“mas depois se eu não gostar ou se embirrar com alguma coisa externa, porque às vezes, (...) há prazos que nós devemos cumprir (...) e isso deixa-nos cansados, deixa-nos sob grande stress, e isso também vai influenciar a maneira como depois nós pensamos sobre aquilo... porque, se eu já estou irritada porque não tenho tempo para fazer as coisas, porque é tudo ao mesmo tempo então quando estou a olhar para as coisas em vez de estar a pensar “faz isto, tens mais do que fazer, estou a fazer mas estou a pensar “que raiva!” (S.27)

Estratégias para lidar com os pensamentos durante o estudo

Relativamente à identificação de estratégias para lidar com os pensamentos durante o processo de estudo (Tabela 2), emergiram três grandes categorias: perceção avaliativa global (N=24; 28.2%), respostas afetivas (N=13; 15.3%) e mobilização de estratégias para lidar com o que pensa (N=48; 56.5%).

Tabela 2. Estratégias para lidar com o que pensa: categorias, subcategorias.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	N	%	
Percepção avaliativa global	Não sabe	7	28.2	
	Percepção positiva	13		
	Percepção negativa	4		
Respostas afetivas	Emoções/sentimentos	Sentimento de facilidade	2	15.3
		Sentimento de dificuldade	7	
		Sentimento de dúvida	14	
Mobilização de estratégias	Regulação cognitiva	Em geral	13	56.5
		Controlo de pensamentos distratores		
	Regulação cognitivo-emocional	Substituição de pensamentos negativos por positivos	9	
		Ativação de pensamentos positivos		
		Minimizar a dificuldade		
	Regulação metacognitiva	Auto-reflexão	3	
Análise crítica				
Regulação motivacional	Controlo volitivo	13		
	Crenças de auto-eficácia			
	Focalização nos objectivos			
Regulação da atividade de estudo	Pausas no estudo	10		
	Realização de atividades alternativas			
		85	100	

Na primeira categoria, percepção avaliativa global foram incluídas verbalizações relativas a uma percepção geral acerca de lidar bem ou não lidar bem com aquilo que pensa quando está a estudar. Emergiram três subcategorias: não sabe; percepção positiva e percepção negativa.

A subcategoria não sabe inclui verbalizações de estudantes que referem “não saber bem” como lidam com aquilo que pensam quando estão a estudar porque nunca refletiram sobre essa questão tornando-se difícil pensar e responder, mas consideram que lidam normalmente e/ou não sabem se existirá forma concreta de lidar com esses pensamentos.

“Não sei... nunca pensei muito nisso...como é que lido com o que penso... hum... não sei... como é que lido com o que penso quando estou a estudar... não sei... mas acho que lido de forma normal.” (S.29)

“Como é que lido com o que penso...hum...como é que lido...às vezes lido bem, às vezes lido mal... sei lá... ai ...isto é muito difícil de responder ...eu nunca pensei neste tipo de coisas... como é que lido com o que penso?...sei lá! (...)”(S.18)

A percepção positiva reporta-se às verbalizações dos estudantes que consideram que lidam bem com o que pensam quando estão a estudar uma vez que conseguem abstrair-se dos distratores mantendo-se concentrados no estudo, tornando-o produtivo.

“Como lido? Normalmente... até lido bem...costumo lidar bem com o que penso” (S.31)

“Lido bem... e tento me abstrair de forma a concentrar-me ...não tenho assim um método específico...é estudando (...) para o estudo ser produtivo” (S.8)

A verbalização de um estudante refere lidar bem com o que pensa quando o estudo está a correr bem. Destacamos outra referência que salienta o fato de ter aprendido a lidar bem com o estudo levando-nos a pressupor que tenha sido uma aprendizagem ao longo do percurso académico.

“lido muito bem quando as coisas estão a correr bem (...)” (S.26)

“Aprendi a lidar bem (...)” (S.11)

A perceção negativa reporta-se às verbalizações de estudantes que consideram não lidar bem com o que pensam quando estão a estudar. Esta perceção pode prender-se com aspetos gerais e não especificados, ou com dificuldades ao nível da concentração e ao nível do controlo da ansiedade enquanto estudam.

“Não lido muito bem porque chateio-me um bocado, porque eu quero estar concentrada naquilo, mas depois a minha mente foge para outros lados” (S.1)

“Pois...às vezes... não lido muito bem... como sou um bocadinho ansiosa às vezes lido mal...fico mal e às tantas parece que exijo de mim mais do que posso dar...” (S.15)

A categoria respostas afetivas refere-se às experiências afetivas que emergem como resposta à necessidade de lidar com aquilo que pensam enquanto estudam e inclui três subcategorias: sentimento de facilidade, sentimento de dificuldade e sentimento de dúvida.

O sentimento de facilidade surgiu em situações em que os estudantes estão concentrados no estudo e experimentam sensações positivas percebendo que estão bem encaminhados.

“(...) há alturas em que é fácil porque lá está... porque o curso está a correr bem é como se estivesse tudo certo...o caminho que estou a percorrer para o meu futuro está tudo a ser bem encaminhado” (S.18)

O sentimento de dificuldade emergiu como resposta afetiva dos estudantes em situações de dificuldade nas disciplinas, de desmotivação, de pessimismo e com o colocar em causa os próprios métodos de estudo.

“(...) quando estou um bocado pessimista, pronto (...) é o pensar que não vai ser fácil e que se calhar eu já devia ter começado a estudar ou...se calhar este não é o melhor método para estudar” (S.47)

“(...) outras vezes é mais complicado porque ...é assim...pode haver dias em que a pessoa pode não ter tanta vontade...” (S.12)

O sentimento de dúvida surgiu como resposta afetiva às experiências de insegurança quando estão a estudar e prende-se com questões da matéria em si, com a fluência do processo de estudo e com o custo-valor da tarefa.

“é um pouco confuso porque ainda há questões que não estou de todo preparada para discutir porque acho que ainda não tenho os argumentos necessários (...) ainda há muitas questões que ainda nos fogem...à nossa compreensão (...)” (S.2)

“(...) depois há alturas em que uma pessoa pensa ... “será que vale mesmo a pena? Será que isto?” ...eu também penso muito nessas coisas quando estou a estudar penso se está a correr bem ou se está a correr mal, depende da matéria também...se gosto se não gosto...enfim...às vezes pergunto-me se está a valer a pena ou se não está a valer a pena?” (S.18)

A terceira categoria, mobilização de estratégias para lidar com os pensamentos durante o estudo, traduz-se em cinco subcategorias: regulação cognitiva, regulação cognitivo-emocional, regulação metacognitiva, regulação motivacional e regulação da atividade de estudo.

A utilização de estratégias de regulação cognitiva de uma forma geral e não especificada remete para a capacidade dos estudantes de concentração nas tarefas e de organização mental como forma de se abstrair dos estímulos externos ao estudo.

“Como lido...eu organizo os pensamentos (...) e concentro-me naquilo que estou a estudar...” (S.17)

O controlo de pensamentos distratores refere-se à regulação de pensamentos que sejam perturbadores para o estudo e acontecem através: da anulação de pensamentos desmotivadores, da focalização na tarefa e persistência na atividade de estudo, do cumprimento e respeito pelos momentos de estudo e da consciencialização dos próprios pensamentos, mantendo-os ou afastando-os de acordo com a sua utilidade para o estudo.

“Tento me isolar de pensamentos ((desincentivadores))... “ah mas para que é que estás a estudar tanto?” (S.16)

“(...) tento sempre limpar essas coisas da cabeça e pensar “bem! Agora estou nisto e vou me concentrar até ao fim, depois logo se vê!” (S.43)

“Como lido? Então?... eu acho que há...momentos para tudo. Agora estou a estudar...tenho que me mentalizar em estudar e depois quando acabar de estudar já penso no que quiser (...)” (S.19)

“Como lido? ... Então...se eu estou a pensar numa coisa que não é matéria, tento não pensar mais naquilo (...) se estou a pensar alguma coisa que seja da matéria, mesmo que seja uma coisa extra, se calhar é uma forma de eu aprender melhor” (S.37)

Destacamos que, para alguns estudantes este controlo de pensamentos passa por não afastar os pensamentos distratores mas simplesmente aceitá-los, permitindo-se pensar sobre os mesmos. Esta estratégia funciona como uma forma de regulação uma vez que, consentindo estes pensamentos, sentem que se libertam e posteriormente podem voltar a focalizar-se na tarefa. Os estudantes fazem pausas propositadas para assumir estes procedimentos mentais.

“se realmente me estou a distrair muito, e estou constantemente a pensar nisso, se for preciso até faço uma pausa...e penso... “não! Agora vais pensar nisso até ao fundo” como se ...para esgotar um assunto, como se depois, quando voltar a estudar já não ter essa sombra aqui (...) se eu vejo que o que me distrai ou o que estou a pensar não é benéfico nem importante, tento afastar-me dessas sombras, digamos assim” (S.30)

“se tiver alguma coisa que me estiver a preocupar acho que arranjo uma estratégia defensiva qualquer (...) para mim próprio, para não ter de continuar com isso no pensamento (...) às vezes faço uma pausa e deixo esse pensamento escorrer...no seu curso normal para lidar com ele e ficar decidido” (S.35)

A regulação cognitivo-emocional inclui verbalizações de estudantes que referem a utilização de estratégias como a substituição de pensamentos negativos por positivos, a ativação de pensamentos positivos e a minimização da dificuldade.

“Se forem menos bons ou mais desmotivadores, tento contorná-los, tipo... tento contorná-los com outros pensamentos melhores” (S.32)

“Depende...normalmente o pensamento é bom porque acabo por fugir um pouco aquele stress do estudo e...ponho-me a pensar em coisas que gosto (...)” (S.20)

A ativação de pensamentos positivos traduz-se em verbalizações de estudantes que referem que perante pensamentos positivos, auto-reforçam a sua motivação e continuam o seu estudo; e que perante pensamentos negativos, optam por ignorá-los, fazer pausas e por se acalmarem para que, posteriormente, já recuperados, possam voltar a se concentrar no estudo.

“(...) quando estou desmotivada e sei que se calhar não consigo ou assim, aprendo a lidar... não fico contente mas fico neutra tento não ficar muito negativa com isso e não deixar que isso afecte muito o resto (...) apoio-me nas coisas que eu gosto... positivas para combater as outras negativas” (S.14)

“Com as coisas boas tento me motivar cada vez mais (...) as coisas más tento pô-las um bocadinho de parte... tentando não pensar que elas são más, ou que pelo menos para mim são más, é tentar ver a parte boa delas” (S.39)

“Se for assim... pensamentos positivos, do género, “isto está a correr bem”... e mais não sei quê... pronto! Continuo a estudar na boa (...) se for assim pensamentos mais negativos, muitas vezes do género “isto não está a correr nada bem”, “eu não estou a perceber nada disto” “está a ser complicado,” aí tento fazer uma pausa ... tento esquecer aquilo, e depois quando as coisas estiverem assim um pouco mais calmas, recomeçar aquilo com mais facilidade e uma nova força” (S.38)

A estratégia de minimizar a dificuldade refere-se ao entendimento das dificuldades como algo temporário, passageiro e natural ao processo de estudo.

“(...) ultrapasso as dificuldades...por muito que elas possam me incomodar...eu penso que esse desespero é apenas uma passagem para poder continuar...ou seja penso que faz parte do processo.” (S.46)

As estratégias de regulação metacognitiva como forma dos estudantes lidarem com o que pensam quando estão a estudar reportam-se à auto-reflexão e à análise crítica.

A auto-reflexão prende-se com a reflexão sobre os próprios pensamentos acerca dos conteúdos em estudo e com a consciência das consequências desta ação.

“(...) só assim é que eu consigo fazer a gestão das coisas... pensando para mim próprio... fazendo reflexão sobre a questão...reflexão do pensamento sobre aquilo que estou a aprender...de todas as questões que isso levanta em mim...” (S.44)

“(...)não há melhor crítico de mim que eu mesmo... e eu lido bem com isso (...)” (S.46)

A análise crítica pode ser para consigo próprio ou para com a matéria de estudo e emergiu ligada à necessidade de compreensão da matéria em estudo.

“Como é que lido?... às vezes questiono-me porque é que se chegou a esta conclusão...qual foi o raciocínio?...pronto...acabo também por fazer um pouco... uma análise crítica relativamente àquilo que estou a estudar... também para podermos compreender a matéria, não é?” (S.45)

A regulação motivacional prende-se com o controlo da vontade por parte dos estudantes, como forma de lidarem com o que pensam quando estão a estudar e isto pode acontecer através do controlo volitivo, das crenças de auto-eficácia e da focalização nos objetivos.

As estratégias emergentes de controlo volitivo passam por lidar com a frustração decorrente de não estar a compreender a matéria, com a desconcentração e a necessidade de focalização e de continuar a estudar. Também foram identificadas autoinstruções de repreensão e de autorreforço e também as pausas.

“tenho que arranjar uma maneira de pegar num ponto para conseguir lidar com o sentimento de frustração de às vezes não estar a conseguir perceber aquilo... “o que é que eu estou a estudar?”... “porque é que eu estou a estudar?” (S.25)

“(...) depois penso... “não! Tenho que voltar a me focar” e aí volto ao trabalho” (S.21)

“Às vezes quando estou a divagar muito (...) dou umas pancadas na cabeça e “foca-te naquilo!” (...) puno-me quando não estou com atenção...ralho comigo mesmo...ou então “esforça-te que tu consegues!”” (S.24)

A focalização nos objetivos emergiu como estratégia motivacional. Os estudantes centram-se nos seus objetivos, pensam nas suas expectativas, acreditam que para atingir os objetivos é necessário haver dedicação, e constatam que, o fato de conseguirem bons resultados através do seu esforço, leva-os a quererem continuar a se dedicar ao estudo.

“penso assim - que é o que acaba por me motivar para estudar – “acredito que um dia eu vou conseguir fazer o que eu quero (...)eu acho que é ainda o que me mantém! querer continuar a estudar! (...) e também saber onde é que quero chegar!” (S.16)

“(...) acima de tudo é preciso é o esforço e...a dedicação...se nós tivermos esforço e dedicação, (...) nós vamos conseguir alcançar aquilo que nós pretendemos ...acima de tudo, o mais importante é termos motivação para trabalharmos e não desistirmos do nosso objectivo principal” (S.4)

“se estou no final e se estou a conseguir bons resultados, então ajuda-me a continuar mais esse bocadinho para atingir os objetivos” (S.13)

A regulação da atividade de estudo prende-se com a ativação de estratégias que servem para o estudante gerir a tarefa e apresenta duas formas: as pausas no estudo e a realização de atividades alternativas.

A estratégia de fazer pausas no estudo reporta-se a interrupções propositadas pelos estudantes. A sua referência localiza-se em momentos em que o estudante não está a ser capaz de estudar, quando encontra obstáculos e parece que não consegue ultrapassá-los, quando tem a sensação de que o estudo não está a correr fluentemente, quando os pensamentos emergentes são negativos e o estudante consciencializa sobre as dificuldades que está a sentir. Os vários exemplos demonstrados vêm na sequência de aspetos negativos, chamando a atenção para os obstáculos na fluência do raciocínio.

“Se sentir que não sou capaz...lá está...páro um bocadinho [e faço outra coisa para distrair e então depois volto a fazer o que tenho que fazer]” (S.31)

“às vezes parece que não... que não consigo sair dali, e leio, leio, leio e parece que por mais que leia, parece que não consigo, entender o que é que é preciso mesmo fazer, (...)depois às vezes, dá-me mais a tendência para ir me levantar e ir fazer outra coisa qualquer” (S.27)

A realização de atividades alternativas refere-se à estratégia de optar por intercalar atividades diferentes de forma a poderem se distrair ou descansar do esforço intelectual exigido para a primeira tarefa e posteriormente, voltar ao estudo. Esta estratégia emergiu quando encontram obstáculos e quando não estão concentrados na tarefa de estudo.

“[Quando encontro obstáculos...às vezes meto de parte o estudo], tento ultrapassar fazendo exercício físico ou vendo um filme, abstraíndo-me e depois volto ao estudo, normalmente.” (S.6)

“Se me começo a distrair...tento parar um bocadinho, vou até à sala, fico ali uma meia hora na conversa, vejo um bocadinho de televisão...e depois volto, e se calhar a coisa funciona” (S.40)

Uma verbalização de um estudante explicita que perante momentos em que sente que não está a conseguir estudar como pretende, tem a tendência a passar algumas partes da matéria chamando-nos à atenção para o fato deste poder ser um fator que conduz a uma abordagem à aprendizagem de tipo superficial.

“(...)se não estou a conseguir...dá-me a tendência a ultrapassar certas partes em vez de ir seguindo (...)” (S.13)

Conclusão

Este trabalho permite-nos ter uma visão geral sobre três principais categorias de pensamentos acadêmicos que emergem nos estudantes: os pensamentos distratores, pensamentos focados na tarefa e os pensamentos centrados na pessoa. A maior parte das verbalizações concentrou-se nos pensamentos centrados na tarefa de estudo sendo este um bom indicador de que os estudantes tendem a focar os seus pensamentos em aspetos relevantes para a sua aprendizagem. Em termos das estratégias ativadas para lidar com estes pensamentos, distingue-se uma percepção geral de lidar bem ou não lidar bem, respostas afetivas advindas da ativação dessas estratégias e efetivamente cinco subtipos de estratégias: a regulação cognitiva, regulação cognitivo-emocional, regulação metacognitiva, regulação motivacional e por último a regulação da atividade de estudo. Destaca-se a importância que os estudantes atribuem a gostar ou não gostar das disciplinas como algo diferenciador quer no tipo de pensamento que emerge como no tipo de estratégia que utilizam para lidar com esses pensamentos. Este tópico, merece, decerto, mais investigação para apurar melhor estes efeitos.

Como limitações a este trabalho consideramos que: por ser um estudo exploratório, ao questionar os estudantes acerca das experiências de estudo de uma forma geral e não para cada disciplina em particular, podemos perder informação específica para cada domínio científico; em termos da categorização, os resultados poderão conter enviesamentos resultantes de processos seletivos e idiossincráticos da memória (Vaz, 2009); o processo de categorização é sempre passível de limitações uma vez que nem sempre é fácil distinguir construtos abstratos como os cognitivos, metacognitivos e ligados aos pensamentos dos sujeitos; o tamanho de amostra, embora adequado a este tipo de investigação, pode não ser de fato, representativo da sua população. A metodologia qualitativa facultou-nos dados em maior profundidade do que em quantidade. Assim, estes resultados podem não ser generalizáveis à população, mas poderão contribuir como base para a criação de instrumentos, nomeadamente quantitativos, que poderão esses sim, servir para abranger amostras maiores.

Os resultados deste estudo poderão sustentar intervenções quer para os estudantes, como para os docentes, para as instituições de ensino superior, para os serviços de psicologia que lá trabalham e até para as famílias e para a sociedade de forma geral. Para os estudantes, a implementação de medidas práticas deve visar a consciencialização acerca das suas características, sejam elas mais ou menos positivas e/ou adequadas ao estudo e à aprendizagem; permitir a aceitação destas particularidades, a alteração das mesmas quando necessário e da forma mais adequada para cada momento e contexto de aprendizagem. Este

processo de auto-conhecimento representará um investimento pessoal e acadêmico, com consequências ao nível do ganho de competências autorregulatórias bem como em termos de desempenho acadêmico. Os docentes e os técnicos de psicologia das instituições de ensino superior poderão ter um papel coadjuvante neste processo. Os professores, ao terem maior conhecimento sobre os pensamentos acadêmicos dos seus estudantes e a forma como lidam com os mesmos estarão mais aptos a empregar esse conhecimento na sua forma de preparar os conteúdos de estudo, de conduzir as aulas e até mesmo no seu relacionamento com os estudantes. Estes contributos também poderão se revelar úteis para os dirigentes das instituições de ensino superior, para a implementação deliberada de ações sistematizadas, para a criação de políticas internas, fomentação de uma cultura organizacional que tenha por base a exigência, o desafio, mas igualmente, o bem-estar e a satisfação dos seus estudantes. As famílias dos estudantes também poderão beneficiar destes resultados se os utilizarem para contribuir para um clima de respeito e de incentivo ao esforço e ao empenho dos estudantes para com as exigências do contexto acadêmico e também para a promoção de um ambiente de entusiasmo e de esperança relativamente ao seu futuro profissional. Uma sociedade evoluída na sua forma de estar e de pensar, que acredita no poder do conhecimento científico e está, indubitavelmente, muito mais preparada para enfrentar os obstáculos da vida.

Referências Bibliográficas

- Beber, B., Silva, E., & Bonfiglio, S. U. (2014). Metacognição como processo da aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 31, 144-151.
- Beck, S., Robinson, E., Carroll, D., & Apperly, I. (2006). Children's thinking about counterfactuals and future hypotheticals as possibilities. *Child Development*, 77(2), 413-426.
- Boyle, E. A., Duffy, T., & Dunleavy, K. (2003). Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 267-290. doi:10.1348/00070990360626976
- Brandimonte, M., Bruno, N., & Collina, S. (2006) Cognition. In P. Pawlik and G. d'Ydewalle (Eds) *Psychological concepts: An international hystorical perspective*. Hove, UK: Psychology press.
- Bruner, J. (1975). *O processo da educação*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

- Brockbank, A. & McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham, UK: SRHE/Open University Press.
- Efklikes, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46, 6-25. doi:10.1080/00461520.2011.538645
- Ericsson, K. A., & Crutcher, R. J. (1991). Introspection and verbal reports on cognitive processes – two approaches to the study of thought processes: A response to Howe. *New Ideas in Psychology*, 9, 57–71.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1998). How to study thinking in everyday life: Contrasting think-aloud protocols with descriptions and explanations of thinking. *Mind, Culture, & Activity*, 5(3), 178-186.
- Ersözülü, Z. N. (2010). Determining of the student teachers' learning and studying strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 5147-5151. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.836
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906
- Guilford, J.P. (1980). Some changes in the structure of intellect model. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1-4.
- Harvey, L., & Knight, P. T. (1996). *Transforming higher education*. Buckingham, UK: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Kelly, D., & Donaldson, D. (2016). Investigating the complexities of academic success: Personality constrains the effects of metacognition. *The Psychology of Education Review*, 40(2) 17-24. Retrieved from <https://shop.bps.org.uk/publications/publication-by-series/psychology-of-education-review.html>
- Leal, F. (2017). Experiências do sentir, do pensar e do regular a aprendizagem no ensino superior. *Tese de doutoramento*. Algarve: Universidade do Algarve.
- McGuinness, C., (1999). *From thinking skills to thinking classrooms: A review and evaluation of approaches to developing pupils' thinking*. Norwich: HMSO. (DfEE Research Report No. 115)
- Oosterheert, I. E., & Vermunt, J. D. (2001). Individual differences in learning to teach: Relating cognition, regulation and affect. *Learning and Instruction*, 11, 133-156. doi:10.1016/S0959-4752(00)00019-0
- Paul, R., & Elder, L. (2007). *A guide for educators to critical thinking competency standards*. Dillon Beach, CA; Foundation for Critical Thinking.

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P., & García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7(3), 99-107.
- Trigwell, K., & Ashwin, P. (2006). An exploratory study of situated conceptions of learning and learning environments. *Higher Education*, 51, 243-258. doi:10.1007/s10734-004-6387-4
- Turabik, T., & Gün, F. (2016). The relationship between teachers' democratic classroom management attitudes and students' critical thinking dispositions. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 45-57. doi:10.11114/jets.v4i12.1901
- Tyser, M. P., McCrea, S. M., & Knüpfer, K. (2012). Pursuing perfection or pursuing protection? Self-evaluation motives moderate the behavioral consequences of counterfactual thoughts. *European Journal of Social Psychology*, 42, 372-382. doi:10.1002/ejsp.1864
- Vaz, F. J. (2009). *Diferenciação e regulação emocional na idade adulta: Tradução e validação de dois instrumentos de avaliação para a população portuguesa* (Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, Braga, Portugal). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9898>
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234. doi:10.1007/s10734-004-6664-2