



Estratégias de aprendizagem de estudantes de psicologia: Um estudo exploratório

Psychology Students' learning strategies: An exploratory study

Marcela Miyuki Cavamura Endo

Fabiano Koich Miguel

Nádia Kienen

Universidade Estadual de Londrina

Resumo

Neste estudo objetivamos caracterizar as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes de primeiro a quarto ano de graduação em Psicologia. Participaram 155 estudantes que responderam ao questionário LASSI e à Escala das Estratégias de Leitura. Tratamos os dados por meio de análise de variância (ANOVA), teste t de Student e correlações de Pearson. Observamos que os alunos do primeiro ano tiveram maiores pontuações em atitude, motivação, concentração, estratégias de verificação e organização do tempo quando comparados aos demais estudantes. Identificamos associação positiva entre todas as categorias de estratégias de estudo e de leitura. Concluímos que intervenções em relação ao uso de estratégias de motivação que auxiliem os estudantes a avaliar o valor que atribuem à universidade, ao curso que estão fazendo e a estabelecer metas considerando o que a universidade e o curso podem lhes fornecer parece ser especialmente promissor.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem; Comportamento de estudo; Ensino Superior; Psicologia

Abstract

In this study we aim to characterize the learning strategies used by psychology undergraduates in their first to fourth year. The participants were 155 students who responded to the LASSI questionnaire and the Reading Strategies Scale. We analyzed the data using Analysis of variance (ANOVA), the Student's t test, and Pearson correlation. We observed that first-years had higher scores in categories regarding attitude, motivation, concentration, proof reading strategies and time management when compared to students of higher years. We identified significant positive association among all categories of study and reading strategies. We conclude that interventions on the use of motivational strategies to help students assess the value they attribute to their university, to their course, and to help them set goals, based on what the university and the course can provide them seems to be especially promising.

Keywords: Learning strategies; Study behavior; Higher education; Psychology

Introdução

Ainda que o acesso ao ensino superior tenha aumentado na última década no Brasil (INEP, 2015), não podemos dizer o mesmo a respeito da permanência e da conclusão do curso por parte dos estudantes. A evasão anual média de 2000 a 2005 foi de 22% no país, índice que lamentavelmente difere pouco das médias internacionais (Silva Filho, Motejunas, Hipólito & Lobo, 2007). Dentre os motivos para a evasão, estudos têm destacado a fragilidade no processo de escolha profissional, estereótipos dos cursos, rendimento acadêmico inferior à média, com conseqüente reprovação em disciplinas, relação entre professor e aluno e problemas financeiros (Bardagi & Hutz, 2009; Machado, Filho & Pinto, 2005).

A evasão dos cursos superiores é um fenômeno complexo que envolve uma série de fatores, desde variáveis institucionais, econômicas (Silva Filho et al., 2007) até variáveis intra e interpessoais (Bardagi & Hutz, 2009; Machado et al., 2005). Dentre as variáveis intra e interpessoais, podemos destacar estudos que demonstram que os estudantes têm apresentado deficiências no repertório de estudo, tais como dificuldades no uso de estratégias de aprendizagem, dificuldades de compreensão textual, poucos comportamentos relacionados a realizar questionamentos em aulas, assim como pouco engajamento em atividades de estudo fora da sala de aula (Baptista, Amadio, Rodrigues, Santos & Palludetti, 2004; Cantalice & Oliveira, 2009; Oliveira & Santos, 2008; Silva & Santos, 2004). Além disso, outra variável relevante a considerar em relação à evasão diz respeito à motivação dos estudantes para lidar com as demandas do ensino superior (Pinho, Bastos, Dourado & Ribeiro, 2013).

Apesar de os estudantes serem requeridos a fazer uso de estratégias de aprendizagem desde que ingressam no ensino formal, parece que raramente essas estratégias são objeto de ensino. Talvez porque estudar seja comumente concebido como algo que surge naturalmente, desconsiderando-se que é um processo altamente complexo, uma vez que envolve estratégias para aquisição e/ou organização da informação, processamento da informação, automonitoramento do processo de aprendizagem, dentre outras (Tavares et al., 2003).

Estratégias de aprendizagem podem ser compreendidas como seqüências de procedimentos ou atividades, previamente escolhidas, com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação (Boruchovitch, 1999). Referem-se a processos que dão suporte à execução de atividades intelectuais, conferindo ao estudante a capacidade de avaliar as tarefas e responder adequadamente (Vasconcelos & Praia, 2005). Utilizar estratégias de aprendizagem envolve, então, transformar informação em conhecimento para lidar de maneira eficaz com a realidade.

Ao examinar estratégias, atitudes e procedimentos de estudo, José Tavares et al. (2003) identificaram que, em geral, os estudantes que não tiveram nenhuma reprovação apresentaram maiores e melhores estratégias de aprendizagem. E também que participantes do sexo feminino apresentaram melhores estratégias de estudo em comparação com os do sexo masculino. Esse mesmo resultado foi corroborado no estudo de Ali Simsek e Jale Balaban (2010), que demonstrou que estudantes do sexo feminino foram mais efetivos em selecionar e usar estratégias apropriadas se comparadas com estudantes do sexo masculino. Além disso, estudantes que utilizam uma abordagem de aprendizagem profunda ao invés de superficial (Diseth, 2011; Platow, Mavor & Grace, 2013; Rosário, 1999) ou que se caracterizam por um estilo cognitivo independente (e.g. que apresentam confiança nas referências internas e em seus próprios critérios) (Tinajero, Lemos, Araújo, Ferraces & Páramo, 2012) apresentam melhores desempenhos acadêmicos.

Podemos identificar também que estudantes academicamente bem-sucedidos utilizam estratégias de aprendizagem melhores (e.g. metacognitivas ao invés de reprodução) e mais variadas do que estudantes malsucedidos (Simsek & Balaban, 2010). As estratégias identificadas como responsáveis pela maior diferença de desempenho entre os estudantes são: estratégias de motivação (Diseth, 2011; Pinho et al., 2013; Ruiz, 2003; Simsek & Balaban, 2010; Tinajero et al., 2012), autotestagem (e.g. elaborar perguntas e respondê-las enquanto estuda) (Hartwig & Dunsloky, 2012; Tinajero et al., 2012), planejamento de estudo (Tinajero et al., 2012) e estratégias de leitura (Bartalo & Pullin, 2001; Oliveira &

Santos, 2005; Silva & Santos, 2004). Por outro lado, identificamos estudos que demonstram que estratégias como a gestão do tempo não têm efeito direto sobre o sucesso acadêmico/profissional, mas afetam condições de bem-estar e saúde do estudante/profissional, produzindo um efeito, ainda que indireto, sobre seu desempenho (Cemaloglu & Filiz, 2010; Claessens, Eerde, Rutte & Roe, 2007; Ghamarri, Barmas & Biglari, 2013; Häfner, Stock & Oberst, 2015; Pellegrini, Calais & Salgado, 2012).

No que diz respeito aos tipos de instrumentos para avaliar as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes, Marli Muñetón, Mildred Pizón, Lida Alarcón e Claudia Olaya (2012), em um estudo de revisão, demonstraram que os mais utilizados para medir as estratégias de aprendizagem são a Escala de Estratégias de Aprendizagem (ACRA) e o Inventário de Estudos e Estratégias de Aprendizagem (LASSI). Outros instrumentos que encontramos na literatura foram a Escala de Competências de Estudo no Ensino Superior (ECE-Sup), que avalia a aprendizagem dos estudantes em quatro dimensões de competências e estratégias (Donaciano, 2011); a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem em Universitários (EAP-U), que identifica as estratégias de estudo utilizadas pelos estudantes (Santos, Boruchovitch, Primi, Bueno & Zenorini, 2004); o Questionário de Atitudes e Comportamentos de Estudo (QACE), que objetiva identificar as estratégias, atitudes e procedimentos de estudo (Oliveira, 2000) e, por fim, a Escala de Estratégias de Estudo (*Study Skill Checklist* - SSC), que visa a investigar as estratégias de estudo utilizadas por estudantes universitários (Minervino et al., 2005).

Levando em consideração a relevância do uso de estratégias de aprendizagem para o sucesso e bem-estar acadêmico, pareceu-nos importante proceder com investigações que possibilitem, primeiramente, caracterizar as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes universitários. No caso de nossa pesquisa, escolhemos investigar o repertório de estudo de estudantes de Psicologia, levando em conta também que variáveis tais como a área de formação dos estudantes e os tipos de conhecimento e habilidades requeridos de cada profissão podem interferir no tipo de estratégias de estudo utilizadas. Sendo assim, o objetivo deste estudo foi caracterizar as es-

tratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes do 1º ao 4º ano de um curso de graduação em Psicologia, visando produzir conhecimento sobre o uso dessas estratégias, o qual pode subsidiar novas pesquisas e intervenções que tenham como foco o aprimoramento do desempenho de estudantes de ensino superior.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 155 estudantes do curso de Psicologia de uma universidade estadual do Paraná, sendo 83,9% do sexo feminino e 16,1% do sexo masculino. Tratava-se de estudantes do primeiro ao quarto ano, sendo que 23,2% cursavam o 1º ano, 25,8% o 2º ano, 27,1% o 3º ano e 23,9% o 4º ano. A média de idade dos participantes foi de 21,3 anos (DP=4,3), sendo que a idade mínima encontrada foi 17 e a máxima foi 51 anos.

Instrumentos de coleta de dados

Utilizamos dois instrumentos de coleta de dados. Um deles foi a versão adaptada do instrumento LASSI (*Learning and Study Strategies Inventory*), desenvolvida e validada para o Brasil por Linete Bartalo (2006), o qual inclui também questões sociodemográficas. Trata-se de um questionário de autorrelato com 88 itens em formato Likert de cinco níveis (de “1 - nada característico em você” até “5 - totalmente característico em você”). Esses itens se referem a dez categorias relacionadas a comportamentos de estudo: Atitude, Motivação, Organização do Tempo, Ansiedade, Concentração, Processamento da Informação, Seleção de ideias Principais, Auxiliares de Estudo, Auto Verificação e Estratégias de Verificação.

Na Tabela 1 é possível visualizar a relação de categorias e as respectivas quantidades de questões que as compõem, seus alfas de Cronbach e exemplos de itens de cada categoria. É possível perceber que os índices de precisão tenderam a se mostrar de aceitáveis a ótimos (acima de 0,60), com exceção da Categoria 8 e das duas categorias relativas à internet. Dessa forma, os resultados relativos a essas categorias devem ser interpretados com cautela devido à possível presença de erros de medida.

O segundo instrumento foi a Escala das Estratégias de Leitura, traduzida e adaptada por

Categoria	Itens	Alfa	Exemplos
Categoria 1 Atitude	7	0,67	Q37: "Não quero aprender muitas coisas diferentes na universidade. Quero aprender apenas o que for preciso para arranjar um bom emprego".
Categoria 2 Motivação	9	0,80	Q43: "Mesmo quando as matérias de estudo são aborrecidas e sem interesse, consigo continuar a trabalhar até acabar".
Categoria 3 Organização do Tempo	7	0,76	Q56: "Quando decido fazer os trabalhos da escola ou estudar, reservo um tempo determinado para isso, e cumpro".
Categoria 4 Ansiedade	8	0,76	Q61: "Fico tão nervoso e confuso quando faço uma prova que as respostas que dou não são as melhores que minha capacidade permite".
Categoria 5 Concentração	8	0,82	Q38: "Por vezes não consigo concentrar-me no trabalho escolar nesta disciplina, porque me sinto inquieto ou sem disposição".
Categoria 6 Processamento da Informação	8	0,76	Q45: "Tento encontrar ligações entre o que estou estudando e as minhas próprias experiências".
(Itens relativos à internet)	8	0,57	Q01-Int: "Quando utilizo a internet para estudar esta disciplina tento refletir sobre um tópico e decidir o que tenho a aprender desse tópico, em vez de o ler várias vezes".
Categoria 7 Seleção de Ideias Principais	6	0,73	Q35: "Quando leio tenho dificuldade em identificar as ideias importantes".
(Itens relativos à internet)	3	0,47	Q09-Int: "Quando estudo para esta disciplina utilizando a internet, é frequente perder-me em detalhes e não conseguir me lembrar das ideias principais".
Categoria 8 Auxiliares de Estudo	8	0,58	Q07: "Uso meios auxiliares para estudar esta disciplina, como grifar as partes mais importantes do texto, escrever palavras-chave ao lado do parágrafo, fazer resumo, etc.".
Categoria 9 Autoverificação	8	0,63	Q63: "Testo-me para ter certeza que sei a matéria que estudei nesta disciplina".
Categoria 10 Estratégias de Verificação	8	0,73	Q18: "Tenho dificuldade em saber como estudar para diferentes disciplinas".

Tabela 1. Categorias relativas a comportamentos de estudo (instrumento LASSI), suas respectivas quantidades de itens e alfas de Crobach, acompanhadas de exemplos de cada categoria.

Categoria	Itens	Alfa	Exemplos
Leitura	20	0,78	Q3: "Após breve exame, levanta hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido".

Tabela 2. Pontuação relativa a estratégias de leitura, sua respectiva quantidade de itens e alfa de Crobach, acompanhada de exemplo.

Henrique Kopke Filho (2001). Este instrumento tem como objetivo verificar quais as percepções que os estudantes têm a respeito do uso e frequência das estratégias de leitura. Os itens dizem respeito a três momentos da leitura: Pré-leitura, Durante a leitura e Pós-leitura. A Tabela 2 apresenta a descrição da escala e um item de exemplo.

Procedimentos

Antes de iniciar a aplicação dos instrumentos, nós informamos a respeito dos objetivos e caráter sigiloso da pesquisa, obtendo em seguida o consentimento dos participantes por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Vale destacar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade na qual o estudo foi realizado (07726512.8.0000.5231).

Procedimentos de coleta de dados

A aplicação foi realizada coletivamente, em horário de aula e apenas com os estudantes que concordaram em participar, na presença da pesquisadora. Os dois instrumentos foram aplicados um em seguida do outro. A aplicação durou em média 40 minutos.

Análise de dados

Calculamos os escores no LASSI somando as pontuações de cada um de seus itens, e dividindo pela quantidade de itens daquele fator. Além disso, os itens com necessidade de inversão da pontuação foram devidamente calculados. As pontuações da Escala das Estratégias de Leitura foram calculadas da mesma maneira que as do LASSI, somando as pontuações de cada item, e dividindo pela quantidade de itens.

A fim de verificar a diferença de desempenho entre os estudantes dos quatro anos, utilizamos testes estatísticos de análise de variância (ANOVA) para cada uma das variáveis das escalas, incluindo teste *post-hoc* de Tukey. Para as variáveis dicotômicas sexo, formação no Ensino Médio e exercício de atividade remunerada, calculamos testes *t* de Student. Além disso, utilizamos a prova de correlação de Pearson para verificar a associação entre os dados obtidos a partir das duas escalas, considerando magnitudes ao redor de 0,20 como leves, ao redor de 0,50 como moderadas e ao redor de 0,80 como elevadas (Cohen, 1992; Meyer et al., 2001).

Resultados

Ao comparar as estratégias de aprendizagem entre estudantes dos quatro anos investigados, observamos diferenças significativas de médias para as pontuações nas categorias: Atitude, Motivação, Organização do Tempo, Concentração e Estratégias de Verificação, conforme apresentado na Tabela 3.

A fim de ter uma melhor compreensão a respeito de possíveis diferenças de desempenho entre os estudantes do ponto de vista do ano de graduação que cur-

ram, realizamos testes *post-hoc* de Tukey para cada variável.

No caso da variável Atitude, o desempenho dos estudantes do primeiro ano ($M=4,4524$) se diferenciou significativamente do desempenho dos estudantes do quarto ano ($M=4,1042$), não havendo diferenças estatisticamente significativas entre estudantes do segundo e terceiro anos. Ou seja, foi possível perceber que os estudantes do primeiro ano parecem atribuir mais valor à escola e ao sucesso acadêmico, no sentido de conseguir um bom emprego no futuro, do que os do quarto ano.

Quanto à variável Motivação, o desempenho dos estudantes do primeiro ano ($M=3,8056$) também se diferenciou do desempenho daqueles que cursam o quarto ano ($M=3,3003$), não havendo diferenças entre o segundo e terceiro anos. Dessa forma, pode-se notar que os estudantes do primeiro ano parecem estar mais motivados, no sentido de estarem mais disponíveis a assumirem as responsabilidades acadêmicas e terem mais autodisciplina e força de vontade para estudar, do que os estudantes do quarto ano.

	Médias				gl	F	p
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano			
LASSI							
Atitude	4,45	4,29	4,17	4,10	3	3,104	0,028*
Motivação	3,81	3,70	3,52	3,30	3	3,880	0,010*
Organização Tempo	3,30	3,14	2,76	2,89	3	4,805	0,003**
Ansiedade	3,03	2,94	2,93	2,99	3	0,501	0,682
Concentração	3,78	3,60	3,56	3,30	3	3,277	0,023*
Processamento da Informação	3,11	3,12	3,18	2,88	3	1,264	0,289
Seleção Ideias	3,75	3,83	3,72	3,45	3	2,546	0,058
Auxiliares de Estudo	2,90	2,87	2,68	2,80	3	0,941	0,422
Autoverificação	2,72	2,57	2,48	2,48	3	1,364	0,256
Estratégias de Verificação	4,19	4,13	4,13	3,81	3	3,717	0,013*
Internet Proc. Informação	3,11	2,89	3,18	2,86	3	1,285	0,282
Internet Seleção Ideias	3,95	3,91	3,97	3,88	3	0,118	0,950
	Escala de Estratégias de Leitura						
Leitura	2,36	2,31	2,36	2,22	3	2,019	0,114

Nota. * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$.

Tabela 3. Análise de variância (ANOVA) para as pontuações do LASSI e da Escala de Estratégias de Leitura entre os quatro anos.

Com relação à variável Organização do Tempo, o desempenho dos estudantes do primeiro ano ($M=3,2976$) se diferenciou do desempenho dos estudantes do terceiro ano ($M=2,7551$), não havendo diferenças entre os estudantes de segundo e quarto anos. Sendo assim, os estudantes do primeiro ano aparentam administrar mais seu tempo em relação a situações acadêmicas, se comparados a estudantes do terceiro.

A respeito da variável Concentração, o desempenho dos estudantes do primeiro ano ($M=3,7778$) se diferenciou do desempenho dos estudantes do quarto ano ($M=3,3007$), não havendo diferenças entre os segundo e terceiro anos. Os estudantes do primeiro ano demonstraram conseguir dirigir mais sua atenção e mantê-la em tarefas acadêmicas do que os estudantes do quarto ano.

No caso da variável Estratégia de Verificação, o desempenho do primeiro ano ($M=4,1875$) se diferenciou do desempenho do quarto ano ($M=3,8142$), não havendo diferenças entre os segundo e terceiro anos. Desse modo, podemos notar que os estudantes do primeiro ano aparentam utilizar mais estratégias de preparação para testes/provas e adotam mais estratégias no momento da resolução do teste do que os estudantes do quarto ano.

Foram realizadas também correlações de Pearson entre as escalas LASSI e de Estratégias de Leitura. Os resultados indicaram que houve correlações moderadas entre todas as categorias do LASSI com a Escala de Estratégias de Leitura, conforme apresentado na Tabela 4.

Os dados apresentados na Tabela 4 demonstram que há correlações positivas entre estratégias de leitura e estratégias de aprendizagem, indicando que os estudantes que apresentaram desempenhos melhores quanto a estratégias de leitura, também apresentaram maior motivação, melhor organização do tempo, atribuição de maior valor ao estudo, menor ansiedade, melhor concentração, melhor raciocínio analítico, inferencial e sintético.

Além da correlação positiva entre estratégias de aprendizagem e de leitura, também foram verificadas diferenças de média significativas entre os grupos quanto ao sexo, formação no ensino médio e atividade remunerada. Os resultados estão apresentados respectivamente nas Tabelas 5 e 6, sendo que os dados referentes ao sexo foram apenas descritos.

	Leitura
Atitude	0,34***
Motivação	0,50***
Organização Tempo	0,46***
Ansiedade	0,29***
Concentração	0,44***
Processamento Informação	0,48***
Seleção Ideias	0,44***
Auxiliares de Estudo	0,48***
Autoverificação	0,51***
Estratégias Verificação	0,36***
Internet Proc. Informação	0,48***
Internet Seleção Ideias	0,27**

Nota. ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tabela 4. Correlações de Pearson entre as escalas LASSI e de Estratégias de Leitura.

	Formação no ensino médio	N	M	DP	t	p
Atitude	Pública	77	4,40	0,44	3,57	0,000***
	Particular	78	4,10	0,59		
Motivação	Pública	77	3,68	0,73	1,71	0,088
	Particular	78	3,48	0,67		
Organização Tempo	Pública	77	3,13	0,77	2,12	0,036*
	Particular	77	2,89	0,64		
Ansiedade	Pública	77	3,01	0,37	1,35	0,178
	Particular	78	2,93	0,42		
Concentração	Pública	77	3,73	0,60	3,23	0,002**
	Particular	78	3,39	0,70		
Processamento Informação	Pública	77	3,08	0,72	0,04	0,971
	Particular	78	3,08	0,74		

	Formação no ensino médio	N	M	DP	t	p
Seleção Ideias	Pública	77	3,73	0,68	0,82	0,415
	Particular	78	3,65	0,60		
Auxiliares Estudo	Pública	77	2,86	0,62	0,96	0,337
	Particular	78	2,76	0,62		
Autoverificação	Pública	76	2,59	0,66	0,56	0,577
	Particular	78	2,53	0,47		
Estratégias de Verificação	Pública	77	4,07	0,56	0,03	0,978
	Particular	78	4,07	0,55		
Internet Proc. Informação	Pública	77	2,96	0,88	-	0,450
	Particular	77	3,07	0,85		
Internet Seleção Ideias	Pública	77	3,97	0,73	0,70	0,486
	Particular	77	3,89	0,73		
Leitura	Pública	77	2,34	0,30	1,40	0,165
	Particular	78	2,28	0,27		

Nota. *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Tabela 5. Testes t de Student em relação à formação no Ensino Médio.

	Atividade remunerada	N	M	DP	t	p
Atitude	S	32	4,34	0,56	1,15	0,250
	N	121	4,22	0,53		
Motivação	S	32	3,66	0,82	0,72	0,473
	N	121	3,56	0,68		
Organização Tempo	S	32	3,15	0,85	1,26	0,209
	N	120	2,97	0,68		
Ansiedade	S	32	3,10	0,38	2,26	0,025*
	N	121	2,93	0,39		
Concentração	S	32	3,55	0,78	-0,13	0,899
	N	121	3,56	0,65		
Processamento Informação	S	32	3,31	0,77	2,09	0,038*
	N	121	3,01	0,70		
Seleção Ideias	S	32	3,88	0,79	1,87	0,064
	N	121	3,64	0,59		
Auxiliares Estudo	S	32	3,03	0,76	2,28	0,024*
	N	121	2,75	0,57		
Autoverificação	S	31	2,67	0,74	1,17	0,243
	N	121	2,54	0,52		
Estratégias de Verificação	S	32	4,08	0,67	0,12	0,905
	N	121	4,07	0,51		
Internet Proc. Informação	S	32	3,16	0,84	1,08	0,282
	N	120	2,98	0,87		
Internet Seleção Ideias	S	32	3,92	0,91	-0,15	0,879
	N	120	3,94	0,68		
Leitura	S	32	2,41	0,33	2,19	0,030*
	N	121	2,29	0,28		

Nota. *p<0,05.

Tabela 6. Testes t de Student em relação ao exercício de atividade remunerada.

Quanto à formação no Ensino Médio, podemos verificar que houve diferenças significativas de média para três categorias (Atitude, Organização do Tempo, Concentração), sendo que os participantes que estudaram em escolas públicas tiveram melhor desempenho que os de escolas particulares. Isso demonstra que os estudantes de escola pública parecem se concentrar mais e organizar melhor o tempo com relação aos estudos, assim como aparentam atribuir mais valor à escola e se preocuparem mais com o sucesso acadêmico, se comparados com os que estudaram em escolas particulares. A seguir, na Tabela 6, estão demonstradas as diferenças de média em relação ao exercício de atividade remunerada ou não.

Em relação ao exercício de atividade remunerada, podemos verificar diferenças significativas de médias para as categorias Ansiedade, Processamento da Informação, Auxiliares de Estudo e Leitura. Para todas as categorias, os estudantes que exerciam atividade remunerada tiveram médias superiores àqueles que não exerciam esse tipo de atividade, indicando que o primeiro grupo parece ter um nível de ansiedade mais elevado. Em contrapartida, aparentam monitorar melhor a compreensão e o raciocínio, o que indica a possibilidade de que conseguem estabelecer relações entre o conteúdo que eles já sabem e o novo, utilizar mais técnicas de auxílio à aprendizagem e à recordação e também aparentam fazer uma leitura mais eficiente que os estudantes que não exercem atividade remunerada.

Em relação ao sexo dos participantes, foi possível verificar diferenças significativas de médias para as categorias Motivação (média feminina 3,65 e masculina 3,19); Processamento da Informação (média feminina 3,02 e masculina 3,35); e Auxiliares de Estudo (média feminina 2,86 e masculina 2,51). Isso indica que estudantes do sexo feminino aparentam estar mais motivadas e parecem utilizar mais técnicas de auxílio à aprendizagem e à recordação que os do sexo masculino. Em contrapartida, os participantes do sexo masculino parecem ter melhor monitoramento da compreensão e do raciocínio, estabelecendo relações entre o conteúdo que já sabem e o novo.

Discussão

A passagem do ensino médio para o ensino superior é um período de desafios e de grande adaptação, no qual “o estudante vivencia vá-

rias mudanças que geram diversos problemas de ajustamento acadêmico” (Cunha & Carriho, 2005, p. 216). Para Maria Silva e Acácia Santos (2004), grande parte dos estudantes ingressa no ensino superior sem ter desenvolvido um repertório de comportamentos de estudo compatível com as exigências da nova situação acadêmica. Por isso, esperávamos que os estudantes que cursam o terceiro e quarto anos, por exemplo, tivessem desempenhos melhores no uso de estratégias de aprendizagem, se comparados aos estudantes de anos mais iniciais. Entretanto, com base nos dados obtidos nesta pesquisa, foi possível observar que os estudantes de primeiro ano apresentaram melhor desempenho em atitude, motivação, concentração e estratégias de verificação, quando comparados com os estudantes do quarto ano; e, quando comparados com os do 3º ano, seu desempenho foi melhor em organização do tempo.

Ana Pinho et al. (2013) afirmam que a motivação é um fator que interfere no modo como o estudante lida com as demandas do ensino superior. Ao comparar estudantes que tinham altas expectativas quanto ao ensino superior com estudantes que atrelavam essa fase do estudo a problemas e exigência de muito esforço, os autores identificaram que estes últimos tiveram mais dificuldades em se adaptar a essa fase de ensino.

Com base nas descobertas de Pinho et al. (2013), é possível pensar que os estudantes do primeiro ano estivessem mais motivados e por isso tiveram melhor desempenho. Corroborando isso, Valdete Ruiz (2003), em uma revisão de literatura, encontrou estudos comprovando que estudantes com pouca motivação acabam utilizando menos estratégias de aprendizagem. Da mesma forma, Simsek e Balaban (2010), ao avaliarem as estratégias de aprendizagem mais frequentemente utilizadas por estudantes com os piores e os melhores desempenhos, identificaram as estratégias de motivação como as mais fortemente associadas com o desempenho acadêmico. Apesar de não termos avaliado o desempenho acadêmico dos estudantes em nossa pesquisa, esse dado referente ao uso de estratégias de motivação parece ir ao encontro dos nossos resultados, sugerindo que os estudantes do quarto ano se mostraram menos motivados e com menor frequência de uso de estratégias de aprendizagem que os do primeiro ano. Por ou-

tro lado, conforme destacado por Carolina Tinajero et al. (2012), estratégias de aprendizagem relativas ao controle motivacional e estratégias de verificação (e.g. planejamento de estudo e avaliação), juntamente com o estilo cognitivo (e.g. dependente ou independente) são responsáveis por explicar parte considerável da variabilidade no desempenho acadêmico, o que sinaliza para a relevância de considerar a motivação como fator relevante no que diz respeito a estratégias de aprendizagem efetivas para o sucesso acadêmico.

Objetivando analisar a ocorrência de diferenças na variável motivacional valor da tarefa entre estudantes de primeiro e último ano de três cursos do período noturno, Valdete Ruiz (2008) identificou que a principal fonte de motivação dos estudantes era a importância que eles atribuíam às suas tarefas de aprendizagem. Talvez os estudantes investigados nesta pesquisa, no decorrer dos anos escolares, atribuam menos importância aos estudos para conseguirem ingressar no mercado de trabalho (o que pode ser visto em relação à categoria atitude). Dessa forma, podemos afirmar que as categorias motivação e atitude parecem estar relacionadas, e poderiam justificar o fato de os estudantes dos anos finais do curso apresentarem menores escores na escala LASSI. Ou seja, por estarem menos motivados podem dedicar-se menos aos estudos e utilizar menos frequentemente estratégias de aprendizagem adequadas ao contexto acadêmico. Åge Diseth (2011), ao investigar motivos e estratégias que serviriam como mediadores de desempenho acadêmico, identificou que todas as variáveis relativas à motivação/estratégias de aprendizagem estiveram associadas com desempenho acadêmico. Com base nisso, o autor destaca a importância de intervenções que objetivem melhorar estratégias de motivação e de aprendizagem durante o processo de aprendizagem como forma de contribuir para o sucesso acadêmico do estudante. Uma estratégia que poderia ser adotada para lidar com a falta de motivação dos estudantes, segundo Ruiz (2008), envolveria destacar “a importância e a aplicabilidade das matérias de cada uma das disciplinas de seus cursos, bem como de fazer com que os estudantes percebam como os conteúdos de cada disciplina se relacionam com os das demais” (p. 459).

A gestão do tempo é outro aspecto que, ainda que não tenha influência direta sobre o sucesso acadêmico (Cemaloglu & Filiz, 2010; Claessens et al., 2007; Ghamari et al., 2013), está também positivamente associada a maior diversidade no uso de outras estratégias de aprendizagem (Hartwig & Dunslosky, 2012), à satisfação no trabalho e saúde e negativamente associada ao estresse (Claessens et al., 2007; Ghamari et al., 2013; Häfner, et al., 2015; Pellegrini et al., 2012). Umbelina Leite, Álvaro Tamayo e Hartmut Günther (2003), ao investigarem a relação entre os valores pessoais na organização e estruturação do uso do tempo de estudantes de ensino superior, identificaram que estudantes do primeiro semestre têm maior competência no uso do tempo do que os de outros semestres. Diante desse dado, os autores levantaram duas hipóteses: (1) o esforço que esse estudante precisa fazer para se adaptar às novas formas de ensino e alcançar as exigências fariam com que ele se organizasse mais, (2) eles teriam maior disponibilidade de tempo para se dedicar aos interesses acadêmicos. Esse dado corrobora os resultados encontrados nesta pesquisa, de que os estudantes do primeiro ano tiveram melhor desempenho na categoria organização do tempo. Por outro lado, alerta para a necessidade de criar estratégias para que os estudantes desenvolvam esse repertório, dada a relação entre a gestão adequada do tempo e o desenvolvimento e uso de estratégias de gerenciamento da vida pessoal e profissional (Estrada, Flores & Schimit, 2011) desses estudantes depois de formados.

Em estudos que avaliaram os ingressantes ou que comparavam estudantes dos anos iniciais e finais, nos mais diversos aspectos, os estudantes tendiam a ter melhores pontuações com o passar dos anos na universidade, indicando que desenvolveram habilidades durante o curso. Pedro Rosário (1999) identificou que, ao longo da vida acadêmica, os estudantes desenvolveram uma motivação profunda para os estudos, além de modificarem sua abordagem de aprendizagem superficial (foco no essencial da matéria de estudo para reproduzi-la) para profunda (foco na compreensão da matéria, integrando-a com conhecimentos prévios). Silva e Santos (2004) avaliaram estudantes ingressantes no quesito compreensão em leitura e constataram que esses apresentavam um desempenho abaixo do esperado para essa etapa da escolaridade. Elsa Pullin

(2006), ao comparar estudantes de séries iniciais do curso de Pedagogia e do mestrado em Educação, identificou que estas últimas utilizavam mais estratégias de leitura do que as primeiras.

Dada essa divergência entre os dados obtidos a partir da literatura e os encontrados nesta pesquisa, é possível levantar algumas hipóteses que podem estar relacionadas aos resultados encontrados. A primeira delas é a de que os estudantes do primeiro ano têm menos atividades extracurriculares, se comparadas com as dos outros anos, o que lhes permite mais tempo para dedicação aos estudos. Outra possibilidade está relacionada ao desempenho que os estudantes de fases iniciais apresentaram em relação à categoria motivação, a qual pode estar servindo como variável mediadora para o uso de uma variedade maior de estratégias de aprendizagem (Diseth, 2011), se comparados aos estudantes do terceiro e quarto anos. Vale lembrar que encontramos diferenças estatisticamente significativas também quanto às categorias atitude, organização do tempo e verificação, quando comparamos os estudantes de primeiro aos do quarto ano, e na categoria concentração, quando comparados aos do terceiro ano. Também deve-se levar em conta que os estudantes do quarto ano estão próximos do final do curso, o que tende a gerar maior insegurança quanto ao mercado de trabalho e às competências que este exige, o que poderia justificar, especialmente, os dados relativos à menor motivação e concentração.

No que diz respeito às relações entre estratégias de leitura e de aprendizagem, foi possível observar correlações moderadas significativas, indicando que todas as categorias de estudo (e.g. estratégias de verificação, concentração, motivação, organização do tempo) parecem se relacionar a uma maior probabilidade de leitura eficiente. Esse resultado corrobora estudos realizados por Lucicleide Cantalice e Katya Oliveira (2009), Linete Bartalo e Elsa Pullin (2001), Katya Oliveira e Acácia Santos (2005) e Silva e Santos (2004). Embora os instrumentos de avaliação não tenham sido os mesmos, os resultados encontrados foram semelhantes no que tange à relação entre estratégias de aprendizagem e a realização de uma leitura eficaz. Esses dados também confirmam as descobertas da pesquisa de Katya Oliveira, Acácia Santos e Ricardo Primi (2003)

de que há uma associação significativa entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico, corroborando também o argumento de Ana Carelli, Linete Bartalo, Vilma Cruz e Anael Cordeiro (1999) de que não há como separar os comportamentos de estudo e de leitura, por isso, ao avaliar a aprendizagem, é preciso levar em consideração esses dois aspectos.

Com relação às comparações de desempenho entre estudantes do sexo feminino e masculino, foi possível identificar que, em relação às categorias motivação e auxiliares de estudos, a média de desempenho de estudantes do sexo feminino foi maior que aquela dos estudantes do sexo masculino. Por outro lado, a média de desempenho masculina na categoria processamento da informação foi maior do que a feminina. No estudo feito por Tavares et al. (2003), foram encontrados resultados semelhantes a estes. Estudantes do sexo feminino tiveram uma média superior no uso de estratégias de planificação e organização das aprendizagens, e no uso de rotinas de recuperação e evocação da informação. Silva e Santos (2004), assim como Simsek e Balaban (2010), ao explorarem rendimento acadêmico e a diferença existente entre gêneros, também identificaram que, em geral, a média feminina foi maior que a masculina. Entretanto, é preciso levar em consideração que nos diversos estudos realizados com estudantes de Psicologia, assim como este aqui relatado, a maioria da população é do sexo feminino (Baptista et al., 2004; Oliveira & Santos, 2005; Silva & Santos, 2004). E nos estudos de Tavares et al. (2003) e Silva e Santos (2004), a população também era predominantemente feminina, o que pode interferir nos resultados encontrados.

Quando comparada a formação que o participante teve no ensino médio com as estratégias de estudo, os resultados demonstraram que os que estudaram em escolas públicas tiveram melhor desempenho nas categorias atitude, organização do tempo e concentração. Na literatura, há poucos estudos que comparam essas variáveis. O que alguns autores afirmam é que muitos estudantes cursam um ensino médio com pouca qualidade e ingressam no ensino superior despreparados, o que acarreta baixo desempenho acadêmico (Silva & Santos, 2004). Tendo em vista essa afirmação, a hipótese que justificaria este resultado

seria a de que os estudantes que cursaram ensino médio em escolas públicas teriam desenvolvido hábitos melhores de estudo para que pudessem ser aprovados no vestibular de uma universidade pública, como é o caso da amostra pesquisada.

Em relação ao exercício de atividade remunerada, os resultados mostraram que os estudantes que exerciam atividade remunerada tiveram escores mais altos nas categorias ansiedade, processamento da informação, auxiliares de estudo e leitura. Jacques Sonnevile (1992), ao comparar o rendimento acadêmico de estudantes que exerciam atividade remunerada e dos que não a exerciam, identificou que o desempenho acadêmico era mais influenciado pelas horas de estudo extraclasse, do que pelo fato do estudante trabalhar ou não, sendo que os estudantes que trabalhavam dedicavam mais tempo ao estudo extraclasse do que os demais. Nesta pesquisa foram encontrados resultados semelhantes no que diz respeito ao desempenho no uso de estratégias de aprendizagem, o que possivelmente se relaciona também com melhor desempenho acadêmico. Por outro lado, há estudos (e.g. Carrelli & Santos, 1998; Moreira, Lima & Silva, 2011) que indicam que estudantes que exerciam atividade remunerada tiveram desempenho pior do que os que não exerciam, atribuindo isso à falta de tempo para se dedicar aos estudos extraclasse. Dadas as divergências encontradas a partir desses estudos, parece que a relação entre o exercício de atividade remunerada e o uso de estratégias de aprendizagem ainda requer mais investigações.

De modo geral, ao analisar os dados comparativamente entre os estudantes dos diferentes anos, foi possível observar que os estudantes de fases iniciais apresentaram diferenças significativas com relação a algumas categorias importantes que podem afetar o desempenho e bem-estar acadêmico (motivação, atitude, concentração, organização do tempo, estratégias de verificação). Ainda que não tenhamos avaliado o impacto desses dados sobre o desempenho acadêmico, esses resultados indicam a importância de caracterizar as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes de diferentes cursos e em diferentes fases da formação acadêmica como forma de avaliar as demandas específicas de cada grupo e planejar capacitações de acordo com elas.

Considerações finais

Com base nos resultados encontrados, é possível identificar a necessidade de intervenções, especialmente com os estudantes de anos intermediários e mais ao final do curso, que visem à melhoria no uso de estratégias de aprendizagem. Intervenções em relação ao uso de estratégias de motivação parecem ser especialmente promissoras dada a relevância da motivação para o engajamento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, assim como para o seu sucesso acadêmico. Auxiliar os participantes a avaliar o valor que atribuem à universidade e à relação entre o curso que estão fazendo e suas metas de vida futura, assim como auxiliá-los a estabelecer suas próprias metas com base nessa avaliação poderia ser um ponto de partida nessa direção.

Além disso, considerar a possibilidade de capacitações que objetivem preparar os estudantes para o uso de estratégias de aprendizagem adequadas (incluindo estratégias de leitura efetivas) às demandas do ensino superior parece algo promissor para a melhoria do desempenho dos estudantes, não apenas enquanto estiverem na universidade, mas também depois de formados, quando estiverem atuando na sociedade. Auxiliar os estudantes a desenvolver estratégias de aprendizagem eficazes, de acordo com as exigências do ensino superior é algo que deveria fazer parte do escopo de preocupações daqueles envolvidos com a gestão e o ensino, podendo ser considerado parte do currículo dos cursos e não apenas uma intervenção isolada a ser feita esporadicamente. Essas capacitações poderiam ser feitas pelos próprios professores dos cursos de graduação como parte dos objetivos das disciplinas que ministram.

Apesar dos resultados encontrados, é possível identificar algumas limitações do estudo. Com relação ao exercício de atividade remunerada, no questionário não foi especificado o tipo de atividade, o que pode ter influenciado nos resultados, uma vez que o participante pode ter considerado como atividade remunerada a bolsa de estudos que recebe em projetos desenvolvidos na própria universidade. É um tipo de atividade voltada à formação acadêmica, sendo complementar a ela, além de poder demandar menos que um trabalho com carteira assinada. Destacamos também que a coleta de dados foi realizada no final do se-

gundo semestre, período no qual os estudantes tendem a vivenciar maior desgaste, especialmente em ano mais avançados, o que pode ter influenciado os resultados encontrados. Além disso, a amostra é não probabilística, o que impede a generalização dos dados. Apesar disso, este trabalho demonstra a utilidade dos instrumentos utilizados para caracterizar estratégias de aprendizagem e fornece resultados compatíveis com aqueles identificados na literatura, corroborando as principais deficiências identificadas no repertório de estudo de alunos do ensino superior.

A fim de prosseguir as investigações sobre estratégias de aprendizagem no ensino superior, como sugestões de novos estudos, podemos destacar pesquisas longitudinais envolvendo a mesma população em períodos diferentes. Acompanhar estudantes do primeiro ao quarto ano possibilitaria verificar se há alguma espécie de involução em relação às estratégias de aprendizagem e leitura utilizadas e que variáveis poderiam estar associadas a esse fenômeno.

Referências

- Baptista, Makilim Nunes; Amadio, Andréia; Rodrigues, Elen Carolina; Santos, Kívia Mendonça dos & Palludetti, Silmara Aparecida Trindade (2004). Avaliação dos hábitos, conhecimentos e expectativas de alunos de um curso de psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 207-217. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932008000200007>
- Bardagi, Marucia Patta & Hutz, Cláudio Simon (2009). “Não havia outra saída”: Percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, 14(1), 95-105. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-82712009000100010>
- Bartalo, Linete (2006). *Mensuração de estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: Learning and study strategies inventory (LASSI) - adaptação e validação para o Brasil*. Tese de doutorado inédita. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Recuperado de http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/bartalo_l_dr_mar.pdf
- Bartalo, Linete & Pullin, Elsa Maria Mendes Pessoa (2001). *Práticas de leitura de estudo entre alunos de um curso de biblioteconomia*. Anais do I Simpósio de Pesquisa e Pós Graduação em Educação dos Programas das IES Públicas do Paraná. Londrina, PR, Brasil. Recuperado de http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/educacao_e_comunicacao/Trabalho/01_00_28_t619.pdf
- Boruchovitch, Evely (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2). <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000200008>
- Cantalice, Lucicleide Maria de & Oliveira, Katya Luciane de (2009). Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 227-234. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-85572009000200004>
- Carelli, Ana Esmeralda; Bartalo, Linete; Cruz, Vilma Aparecida Gimenes da; Silva, Aneal Cristina Assis da & Cordeiro, Nilza Maria de Souza (1999). *Leitura na universidade: Resultados preliminares de um estudo*. Recuperado de <http://snbu.bvs.br/snbu2000/docs/pt/doc/t063.doc>
- Carelli, Maria José Guimarães & Santos, Acácia Aparecida Angeli dos (1998). Condições pessoais e temporais de estudo em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(1), 265-278. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-85571998000300006>
- Cemaloglu, Necati & Filiz, Sevil (2010). The relation between time management skills and academic achievement of potential teachers. *Educational Research Quarterly*, 33(4), 3-23.
- Claessens, Brigitte J.C.; Eerde, Wendelien Van; Rutte, Christel G. & Roe, Roe A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276. <http://dx.doi.org/10.1108/00483480710726136>
- Cohen, Jacob (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Cunha, Simone Miguez & Carrilho, Denise Madruga (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico: Adaptação e rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004>
- Diseth, Åge (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.003>
- Donaciano, Benedita (2011). *Vivências acadêmicas, métodos de estudo e rendimento escolar em estudantes da Universidade Pedagógica*. Tese de

- doutorado inédita. Universidade do Minho. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/19618>
- Estrada, Rolando Juan Soliz; Flores, Gilberto Tim & Schimidth, Cristiano Descovi (2011). Gestão do tempo como apoio ao planejamento estratégico pessoal. *Revista de Administração UFSM*, 4(2), 315-332. <http://dx.doi.org/10.5902/198346593349>
- Ghamari, Mohammad; Barmas, Hamed & Biglari, Mehrtaj (2013). Effectiveness of time management strategies training in students' anxiety and academic performance. *International Journal of Psychology and Behavioral Research*, 2(3), 152-160. Retrieved from <http://ijpbjournal.com/wp-content/uploads/2013/07/Intl.-J.-Phys.-Beh.-Res.-Vol.-23-152-160-2013.pdf>
- Häfner, Alexander; Stock, Armin & Oberst, Verena (2015). Decreasing students' stress through time management training: An intervention study. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 81-94. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-014-0229-2>
- Hartwig, Marissa K. & Dunlosky, John (2012). Study strategies of college students: Are self-testing and scheduling related to achievement? *Psychonomic Bulletin & Review*, 19(1), 126-34. <http://dx.doi.org/10.3758/s13423-011-0181-y>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2015). *Censo da educação superior 2013: resumo técnico*. Recuperado de http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf
- Kopke Filho, Henrique (2001). *Estratégias em compreensão da leitura: Conhecimento e uso por professores da língua portuguesa*. Tese de doutorado inédita. Universidade de São Paulo.
- Leite, Umbelina do Rego; Tamayo, Álvaro & Günther, Hartmut (2003). Organização do uso do tempo e valores de universitários. *Avaliação Psicológica*, 2(1), 57-66. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712003000100007&lng=pt&tlng=pt
- Machado, Sérgio P.; Filho, João Massena Melo & Pinto, Angelo C. (2005). A evasão nos cursos de graduação de química: Uma experiência de sucesso feita no Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro para diminuir a evasão. *Química Nova*, 28, 41-43. <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-40422005000700008>
- Meyer, Gregory J.; Finn, Stephen E.; Eyde, Lorraine D.; Kay, Gary G.; Moreland, Kevin L.; Dies, Robert R... Reed, Geoffrey M. (2001). Psychological testing and psychological assessment: A review of evidence and issues. *American Psychologist*, 56(2), 128-165. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.2.128>
- Minervino, Carla Alexandra da Silva Moita; Silveira, Natércia Janine Dantas da; Figueiredo, Alessandra Aniceto Ferreira de; Oliveira, Kadígina Alves de; Silva, Elisângela da & Rodrigues, Sthéfani Gomes (2005). Estudo de validação da escala de estratégias de estudo. *Avaliação Psicológica*, 4(2), 115-123. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712005000200004&lng=pt&tlng=pt
- Moreira, Cristina Alves; Lima, Fernanda Moreira & Silva, Priscilla Nicácio da (2011). A difícil tarefa de acadêmicos de curso noturno em conciliar trabalho e estudo. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar*, 1(6), 51-56. Recuperado de <http://www.univar.edu.br/revista/downloads/a-dificil-tarefa-dos-academicos.pdf>
- Muñetón, Marly Johana Bahamón; Pizón, Mildred Alexandra Vianchá; Alarcón, Linda Liliana Alarcón & Olaya, Claudia Inés Bohórquez (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: Una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 129-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/801/80124028009.pdf>
- Oliveira, José Augusto Bessa de (2000). *Níveis de ajustamento e auto-regulação acadêmica em estudantes universitários: Estudo com alunos do 1º ano (comum) das licenciaturas em ciências e engenharias da Universidade de Aveiro*. Dissertação de mestrado inédita. Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/15400/1/Tese.pdf>
- Oliveira, Katya Luciane de & Santos, Acácia Aparecida Angeli dos (2005). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 118-124. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722005000100016>
- Oliveira, Katya Luciane & Santos, Acácia Aparecida Angeli dos (2008). Estudo de intervenção para a compreensão em leitura na universidade. *Interação em psicologia*, 12(2), 169-177. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v12i2.9575>
- Oliveira, Katya Luciane; Santos, Acácia Aparecida Angeli dos & Primi, Ricardo (2003). Estudos das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. *Interação em Psicologia*, 7(1), 19-25. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v7i1.3203>

- Platow, Michael J.; Mavor, Kenneth I. & Grace, Diana M. (2013) On the role of discipline-related self-concept in deep and surface approaches to learning among university students. *Instructional Science*, 41, 271-285. <http://dx.doi.org/10.1007/s11251-012-9227-4>
- Pellegrini, Carla Fernanda de Souza; Calais, Sandra Leal & Salgado, Manoel Henrique (2012). Habilidades sociais e administração de tempo no manejo do estresse. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 64 (3), 110-129. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v64n3/v64n3a08.pdf>
- Pinho, Ana Paula M.; Bastos, Antonio Virgilio Bittencourt; Dourado, Laís Carvalho & Ribeiro, Jorge Luiz Lordelo de Sales (2013, novembro). A transição do ensino médio para a universidade: Um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais. *Anais do XIII Colóquio de gestão universitária em Américas*, Florianópolis, SC, Brasil.
- Pullin, Elsa Maria Mendes Pessoa (2006, novembro). Estratégias de leitura de alunas universitárias. *Anais do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado de <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-093-TC.pdf>
- Rosário, Pedro Sales Luis (1999). As abordagens dos alunos ao estudo: Diferentes modelos e suas interrelações. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 4(1), 43-61. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/11912>
- Ruiz, Valdete Maria (2003) Motivação na universidade: Uma revisão da literatura. *Estudos de Psicologia*. 20(2), 15-24. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2003000200002>
- Ruiz, Valdete Maria (2008). Valor de tarefas de aprendizagem para universitários de cursos noturnos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 451-460. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-85572008000200016>
- Santos, Acácia Aparecida Angeli dos; Boruchovitch, Evely; Primi, Ricardo; Bueno, José Maurício Haas & Zenorini, Rita da Penha Campos (2004). Escala de Avaliação de Estratégias de aprendizagem para universitários (EAP-U): Aplicação do modelo de Rasch de Créditos Parciais. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 9(2), 227-242.
- da Silva, Maria José Moraes & dos Santos, Acácia Aparecida Angeli (2004). A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 459-467. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-73722004000300014>
- Silva Filho, Roberto Leal Lobo e; Motejunas, Paulo Roberto; Hipólito, Oscar & Lobo, Maria Beatriz de Carvalho Melo (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37, 641-659. <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742007000300007>
- Simsek, Ali & Balaban, Jale (2010). Learning strategies of successful and unsuccessful university students. *Contemporary Educational Technology*, 1(1), 36-45. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542214.pdf>
- Sonneville, Jacques Jules (1992). O tempo de estudo e de trabalho do aluno universitário: Um estudo de caso da FAEBA. *Revista FAEBA*, 1(1), 63-78, 1992. Recuperado de <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/627>
- Tavares, José; Bessa, José; Almeida, Leandro S.; Medeiros, Maria Teresa; Peixoto, Ermelindo & Ferreira, Joaquim Armando (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior: Estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, 21(4), 475-484. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.7>
- Tinajero, Carolina; Lemos, Sônia Maria; Araújo, Margarete; Ferraces, M. José & Páramo, M. Fernanda (2012). Cognitive style and learning strategies as factors which affect academic achievement of Brazilian university students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(1), 105-113. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722012000100013>
- Vasconcelos, Clara Maria da Silva de & Praia, João José Félix Marnoto (2005). Estratégias de aprendizagem e o sucesso educativo em ciências naturais. *Linhas*, 6(1), 1-13. Recuperado de <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1245>



MARCELA MIYUKI CAVAMURA ENDO

Psicóloga formada pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

FABIANO KOICH MIGUEL

Mestrado e doutorado em Psicologia pela Universidade São Francisco (2010). Professor adjunto da Universidade Estadual de Londrina. Professor convidado da Università degli Studi di Torino (2015-2016). Atua em ensino e pesquisa na área de avaliação psicológica, inteligência emocional e personalidade.

NÁDIA KIENEN

Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008) e pós-doutorado pela University of Alabama at Birmingham - EUA. Professora adjunta da Universidade Estadual de Londrina. Atua com ensino e pesquisa na área de Programação de Ensino em contextos organizacionais, educacionais e de saúde.

DIRECCIÓN DE CONTACTO

marcela.endo@gmail.com

FORMATO DE CITACIÓN

Endo, Marcela Miyuki Cavamura; Miguel, Fabiano Koich & Kienen, Nádia (2017). Estratégias de aprendizagem de estudantes de psicologia: Um estudo exploratório. *Quaderns de Psicologia*, 19(1), 73-87. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1377>

HISTORIA EDITORIAL

Recibido: 27/09/2016
1ª revisión: 17/11/2016
Aceptado: 04/12/2016